



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Aline Cristina dos Santos Silva

**O Processo Interativo com o Corpo Discente de
Construção de um Livro Didático para a Disciplina
Currículo**

Orientadora: Prof^a Dr^a Regina Céli Oliveira da Cunha

Rio de Janeiro, fevereiro de 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**O Processo Interativo com o Corpo Discente de
Construção de um Livro Didático para a Disciplina
Currículo**

Aline Cristina dos Santos Silva

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Regina Céli Oliveira da Cunha

Rio de Janeiro, fevereiro de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

O Processo Interativo com o Corpo Discente de
Construção de um Livro Didático para a Disciplina
Currículo

Aline Cristina dos Santos Silva

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
Título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dr^a Regina Céli Oliveira da Cunha

Professora Convidada: Dr^a Ana Ivenicki

Professor Convidado: Dr^o Reuber Gerbassi Scofano

Dedicatória

Dedico este trabalho de conclusão de curso a Deus, aos meus pais e minha irmã, aos alunos da Faculdade de Educação, principalmente a todos os alunos que participaram da disciplina Currículo entre 2014.2 a 2016.2. Todos eles me apoiaram e sempre estiveram ao meu lado para a concretização de mais um objetivo.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por todas as bênçãos proporcionadas para conquistar esse curso superior. Agradeço aos meus pais Paulo Roberto e Aidê por cuidarem de mim com tanto empenho, amor, dedicação e proteção. Sei que às vezes não compreendo tanto cuidado, mas agradeço imensamente, pois foi através da educação de vocês que hoje sou quem eu sou. Obrigada pela formação, pelo esforço, pela luta e por tanta dedicação. Amo vocês.

Agradeço a minha irmã Amanda Rosana pelos momentos de companheirismo e apoio incondicional. Você é minha maior inspiração, amo você.

Agradeço a minha grande amiga Carolina Portela por tanta parceria, confiança, apoio, amor e por viver comigo todos os meus anseios, dúvidas, sonhos e planos. Obrigada por me mostrar o verdadeiro sentido de amizade. Amo você demais.

A minha querida e amada Professora e amiga Regina Céli. Obrigada pelos conselhos de professora, amiga e mãe. Obrigada por todo companheirismo e apoio, sou grata por tanto profissionalismo por parte da senhora. Obrigada por ser meu exemplo de Pedagoga, profissional e ser humano.

Agradeço as amizades feitas na UFRJ, em especial, Mayara Tavares, Jeane Ribeiro, Adriana, Anita e Raiane, que estiveram presentes neste pequeno intervalo da graduação, mas que estarão sempre em minhas lembranças. Muitos risos, “dores de cabeça”, trabalhos em grupos, idas ao Rio Sul e conversas divertidas e incentivadoras pelo Whatsapp. Sou muito feliz com a amizade de todas vocês. Quero levar para sempre até o final da vida.

Aos integrantes do grupo de estudos Lapope e GESED, pelas inúmeras conversas e discussões, que auxiliaram na minha formação, sem deixar de lado os nossos laços de amizade. Todos vocês são especiais na minha vida.

Por fim, porém não menos importante, agradeço a todos os alunos que cursaram a disciplina Currículo com a Professora Regina Céli no período de 2014.2 a 2016.2 por participarem do meu estudo e por estarem sempre torcendo pelo meu sucesso. Vocês também fazem parte da realização dessa monografia.

Em especial, agradeço aos Professores Ana Ivenicki e Reuber Gerbassi Scofano por não só participarem de minha Banca de Defesa, mas, principalmente, por terem sido referências em minha formação acadêmica.

Epígrafe



DECIFRA-ME OU TE DEVORO

Édipo decifrando o enigma da esfinge

Se não tivermos uma clareza teórica sobre a complexidade epistemológica e política que deve existir na compreensão do objeto currículo, se não desvendarmos este enigma, poderemos ser devorados pelas políticas educacionais atuais que podem ser implantadas regulando o campo. Se para discutir este tema, com meus alunos, eu precisar continuar a realizar o esforço de construir com eles um livro que contemple esta discussão, eu o farei. Você me ajuda nesta caminhada? Vai “encarar”?

Extrato de uma fala anotada em meu diário de campo, quando a professora Regina Céli me convidou para ser sua monitora voluntária no ensino da disciplina Currículo.

SUMÁRIO

1-Introdução - Apresentando o estudo.....	10
1.1- O tema da investigação.....	10
1.2- A justificativa.....	12
1.3 - O problema.....	15
1.4-As questões do estudo.....	17
1.5-Os objetivos.....	18
1.6- A metodologia	20
1.7-O quadro teórico.....	22
1.8-A organização do estudo.....	22
2- Capítulo I – O processo histórico de surgimento da disciplina Currículo	
2.1-O surgimento da disciplina Currículo nos Cursos de Pedagogia no Brasil.....	25
2.2- O surgimento da disciplina Currículo no Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.....	39
2.3-Implicações do ensino obrigatório da disciplina Currículo nos Cursos de Pedagogia: a visão docente.....	50
3 - Capítulo II- O processo de Construção de um livro didático para a disciplina Currículo na percepção discente	
3.1.1-Análise do perfil do corpo discente que participou do processo de construção do livro didático.....	55
3.1.2-Análise de como o corpo discente investigado percebeu sua participação no processo de construção do livro didático.....	61
3.1.3 - Análise de como percebi a participação do corpo discente no processo de construção do livro didático.....	64
3.1.4- A proposta final do livro didático em função da interação discente.....	65
IV- Considerações Finais.....	70
V - Referências Bibliográficas.....	72

LISTA DE ANEXOS

1-Fluxograma do Currículo de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ.....	77
2- Plano de Curso construído com os alunos em 2014.2	78
3 - Modelo da Ficha de Avaliação utilizada na disciplina.....	83
4 - Ementa da disciplina currículo expressa no formulário CEG	84
5-Transcrição da entrevista com uma Professora de Currículo.....	85
6-Transcrição das questões abertas do questionário aplicado ao corpo discente....	92
7- Fluxogramas do currículo vigente antes de 2008. (três habilitações: educação infantil, séries iniciais e magistério das disciplinas pedagógica).....	97

LISTA DE APÊNDICES

2- Roteiro da entrevista semiestruturada aplicada à Professora de Currículo....	100
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 01- Distribuição dos alunos por período cursado	56
Quadro nº 02- Distribuição dos alunos por sexo.....	56
Quadro nº 03- Distribuição dos alunos por idade.....	57
Quadro nº 04- Distribuição dos alunos por cor.....	57
Quadro nº 05- Distribuição dos alunos por tipo de formação no Ensino Médio.....	58
Quadro nº 06- Distribuição dos alunos por opção de curso no Ensino Superior.....	58
Quadro nº 07- Distribuição dos alunos em relação à leitura dos textos.....	59
Quadro nº8-Distribuição dos alunos em relação à qualidade da leitura dos textos	60
Quadro nº 09- Distribuição dos alunos em relação aos textos da disciplina.....	60
Quadro nº 10- Distribuição dos alunos em relação à qualidade das questões.....	61

LISTA DE TABELA

Tabela nº 01- Categorias e subcategorias relativas à percepção do corpo discente em relação à sua participação no processo de construção do livro didático.....	
---	--

RESUMO

O presente trabalho é um estudo de caso de cunho quase etnográfico realizado com o corpo discente que cursou a disciplina Currículo no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foram investigadas cinco turmas dos turnos vespertino e noturno dos períodos de 2014.2 até 2016.2, perfazendo um universo de 140 alunos. A amostra efetivamente investigada foi de 62 sujeitos que se dispuseram responder a um questionário com questões abertas e fechadas. Também foi entrevistada outra professora da disciplina Currículo que atuava no turno matutino, assim como realizada uma análise documental do fluxograma do curso, da ementa da disciplina, do plano de curso da mesma e anotações pessoais constantes de meu diário de campo realizado durante a pesquisa. O objetivo do estudo foi o de investigar como estes alunos perceberam sua participação interativa no processo de construção de um livro didático para a disciplina Currículo. A justificativa da pesquisa está apoiada no fato de os alunos estarem com a expectativa de aprender a planejar currículos sem que tivessem feito uma discussão mais sólida sobre o que currículo significa. Partindo do pressuposto que aprender a planejar currículos sem discutir os aspectos epistemológicos do que significa o conhecimento escolar é complexo em termos políticos, a professora decidiu solicitar à turma um trabalho interativo para a construção de um livro que discutisse de modo sistemático esta questão, partindo das dificuldades e sugestões apresentadas ao longo do processo pelo corpo discente. Neste sentido o quadro teórico está basicamente apoiado nos textos da professora (Cunha, 2016) produzidos ao longo do período. Os resultados indicaram que a participação dos alunos pode ser categorizada em três grupos: (1) aqueles que tiveram uma participação expressiva, realizando contribuições que enriqueceram o livro; (2) aqueles que participaram, mas evidenciaram grande dificuldade de leitura e compreensão relacional do que estava sendo discutido, e que enriqueceram o livro no sentido de tentar torná-lo mais dialógico com estas dificuldades concretas; (3) aqueles que tiveram uma participação pouco expressiva. Em suma, a pesquisa indicou que discutir o que é currículo nos Cursos de Pedagogia com um enfoque relacional é uma tarefa acadêmica muito complexa e que é necessário um livro didático escrito com a finalidade de sistematizar esta discussão para tentar dar suporte ao professor.

Palavras-chave: Livro didático; currículo; corpo discente.

1-Introdução: apresentando o estudo.

A presente introdução está organizada em oito partes. Inicialmente será apresentado o tema da investigação. Em seguida será feita uma justificativa da escolha do tema, situada em duas dimensões: uma de caráter mais pessoal e outra mais objetiva, considerando que um trabalho científico não pode ser justificado apenas com argumentos de caráter pessoal, mas os mesmos devem estar presentes, sendo constitutivos da justificativa do estudo. Assim, estudos de Santos (1989, 1996, 2000, 2004, 2008, 2010) têm chamado a atenção para o fato de que uma concepção emergente do trabalho científico_ apoiada em um discurso sobre as ciências no paradigma denominado emergente em contrapartida ao que denomina moderno que prescrevia uma separação nítida entre o sujeito e o objeto_ deve valorizar a interação entre o sujeito pesquisador e o objeto investigado. Deste modo, para Santos (1996) o pesquisador está sempre envolvido com o objeto que pesquisa, constituindo-se assim esta investigação em um processo de autoconhecimento. Em suas palavras:

A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, 1996, p.22).

Após a justificativa, o problema mais amplo será equacionado e as questões a serem investigadas serão delimitadas. Ao se colocar as questões, os objetivos da investigação serão apresentados para se clarificar o nível de profundidade em que as mesmas deverão ser tratadas. A metodologia será apresentada inicialmente em linhas gerais e mais aprofundada no corpo do trabalho, assim como o quadro teórico. A organização do estudo será explicitada para dar um panorama geral da organização da forma de explanação escrita do que foi investigado.

1.1- O tema da pesquisa

O tema desta pesquisa é currículo. Esta palavra, ao ser ouvida ou escrita, pode levar a muitas interpretações. No meu caso, desde que ingressei nas escolas a ouço e neste processo fui construindo uma ideia sobre a mesma pouco problemática. Sabia que quando falavam que eu tinha que seguir o currículo de uma escola significava que devia aprender direitinho todos os conteúdos que os professores ensinavam. Mais tarde,

quando resolvi ingressar no curso superior ficava perguntando qual seria o currículo de cada curso. Neste momento, além dos conteúdos, queria saber quais as disciplinas que seriam estudadas em cada um deles. Nesta concepção, pesquisando currículos de vários cursos, decidi que queria fazer Pedagogia. Não foi fácil. Por ser minha primeira opção tentei até conseguir.

Ao ingressar no curso de Pedagogia verifiquei de modo bem detalhado o “currículo” do Curso. Neste momento o mesmo era percebido por mim como uma grade curricular com a oferta das disciplinas obrigatórias e optativas. Achei que saber o currículo era um pouco complicado porque o mesmo estava expresso em várias páginas, listando estas disciplinas período por período, em um documento chamado de grade curricular. Até que deixei de lado a grade curricular e tive acesso a um fluxograma do curso. Aí pensei: que bom! Agora vou saber qual é o currículo deste curso em uma única folha de papel e vou poder traçar minha trajetória acadêmica. Analisando este fluxograma, percebi que o currículo era mais longo do que o dos demais cursos de Pedagogia de outras Faculdades, sendo integralizado em quatro anos e meio nos cursos matutino e vespertino e em cinco no noturno, mas isto não me fez desistir. O que fiz foi adotar uma estratégia para aproveitar tudo o que de bom estava sendo oferecido, mas não estava necessariamente no fluxograma.

Deste modo, em conversas com colegas e participando de atividades que orientavam os calouros fiquei sabendo da existência de bolsas de iniciação científica e de grupos de pesquisa. Decidi ingressar em um grupo de pesquisa e isto implicou em fazer um plano de estudos em que não poderia “pegar” todas as disciplinas ofertadas para os diferentes períodos. Em função desta estratégia cheguei ao oitavo período “devendo” disciplinas do quarto.

Creio que isto foi rico para a minha formação porque ao longo deste processo comecei a questionar o que estava entendendo por currículo. Assim, aquela ideia inicial de que currículo seriam os conteúdos informativos a serem aprendidos na escola, foi ampliada para o fato de que estes conteúdos estavam aglutinados em um conjunto de disciplinas de um curso. Estas disciplinas estariam oferecidas em uma grade curricular que seria um pouco confusa, mas tudo ficaria claro com o fluxograma em mãos. Então

era isto. Currículo seria o conjunto de disciplinas de um curso sistematizadas em um fluxograma. Como foi bom ter tido a oportunidade de “ver” o currículo do curso!

Esta noção já começou a ser abalada quando vi que existiam muitas coisas acontecendo no cotidiano da Faculdade de Educação e que não estavam contidas em um fluxograma. Aprendi sobre os grupos de pesquisa, as atividades extraclases, a política estudantil, as reuniões no “Sujinho” e também a escolher certos professores em detrimento de outros. As conversas de corredor e as redes sociais “entregavam” muito bem as disciplinas que eram mais bem avaliadas e os perfis dos professores. Também ao estudar disciplinas de períodos mais avançados comecei a ouvir as palavras Projeto Político Pedagógico e, no grupo de pesquisa, comecei a perceber a necessidade de me integrar ao mercado de trabalho e o que o mesmo exigia o terrível “curriculum vitae”. Deste modo, comecei a ficar confusa sobre o que seria um currículo. Foi neste clima que comecei a estudar uma disciplina chamada Currículo, que estava alocada no quarto período do curso.

Entrei em sala de aula para estudar esta disciplina com uma expectativa bem clara. Será que vou discutir o que é currículo? Afinal este tema já estava começando a me interessar porque sentia que a formação de minha subjetividade estava ligada a esta palavra aparentemente simples de ser entendida quando ouvida ou falada, mas que se estava revelando uma verdadeira esfinge que eu precisava decifrar para não ser devorada.

1.2- A justificativa da investigação

Apesar de ter ingressado no curso de Pedagogia, como primeira opção em 2011.1, depois de três tentativas no vestibular, somente fui cursar a disciplina Currículo que é oferecida como obrigatória no quarto período (vide fluxograma em anexo 1) em 2014.2, estando minha classe original no oitavo período Tal fato ocorreu por estar envolvida em trabalhos em um grupo de pesquisa no campo da Sociologia da Educação e não conseguir integralizar as disciplinas propostas para os períodos. Além disso, gostaria de cursar a disciplina com a minha atual orientadora que estava fazendo um estágio de pós-doutorado no exterior e retornaria em 2014.2. Deste modo, cursei esta disciplina não estando em minha turma originária.

Esta turma era grande, no turno vespertino, com alunos de vários períodos e originários de vários turnos o que fez com que as discussões fossem ricas. Assim que a professora começou a aula, e fez a sua apresentação e a dos alunos lançou uma questão: *qual a expectativa de vocês em relação ao que gostariam de estudar na disciplina?* A resposta foi dada imediatamente por uma aluna do quarto período:

Gostaria de aprender como se planeja um currículo.

Tal resposta foi fortemente referendada por grande parte da turma. No entanto, talvez pelo fato de estar cursando o oitavo período e ter tido contato com alguns estágios e discutido questões como o Projeto Político Pedagógico das escolas, estava com dúvidas sobre se o PPP seria a mesma coisa que o currículo. Além disso, por estar envolvida com questões de trabalho e me pedirem neste espaço o famoso “currículum vitae” estava confusa em saber qual a diferença entre PPP, “currículum vitae” e currículo. Parece que eu era a única que estava interessada em discutir o que afinal era currículo, desvendando este enigma, mas não estando em minha turma original resolvi não apresentar minhas expectativas e respeitar o consenso da classe. Achei que iria aprender a planejar currículo sem discutir o que este significava.

A professora colocou em discussão que não poderia atender às expectativas da classe, nesta disciplina, mas que a questão de como se planeja um currículo seria trabalhada em uma disciplina posterior denominada Planejamento de Currículo e Ensino, ofertada como obrigatória no quinto período. Explicou que esta disciplina, que tem em sua ementa a discussão de como se planeja o currículo, foi incluída como obrigatória na proposta implantada em 2008 exatamente para atender a esta expectativa que é legítima, mas que somente deveria acontecer depois que uma discussão prévia de caráter teórico fosse sistematizada.

Deste modo, ao argumentar no segundo encontro com a classe que não teria condições de ensinar a planejar um currículo sem discutir o que este significava, senti que minha expectativa, que estava calada, tinha sido atendida. Na medida em que a professora propunha para o ensino da disciplina uma discussão de base filosófica e sociológica meu interesse foi aumentando porque já tendo estudado Filosofia e estar em um grupo de pesquisa de Sociologia da Educação ainda não me sentia segura em relação

ao fato de articular de modo mais relacional estas duas formas de saberes. Em suma, sabia os conteúdos que tinham sido dados em Filosofia e Sociologia, avaliando que foram bem ensinados, mas não conseguia estabelecer de modo mais concreto a relação entre estes saberes entre si, que se apresentavam de modo muito teórico.

Assim, quando foi proposta para a disciplina uma discussão sobre o que era currículo, tendo por base a compreensão do mesmo, apoiada em uma reflexão sobre a complexidade epistemológica e política do que poderia ser compreendido por currículo e de que esta reflexão estaria também baseada em uma perspectiva histórica, senti que minhas expectativas não apenas seriam atendidas, mas poderiam ser expandidas para algo maior que ainda não sabia bem o que era.

Aos poucos fui descobrindo. Ao planejar no primeiro encontro o curso da disciplina, a professora ficou de entregar na aula seguinte o plano de curso que registraria o que tinha sido planejado. Quando foi discutir o item relativo à metodologia de ensino, a professora fez uma proposta, para mim, inusitada. Falou que havia refletido muito depois daquela aula inicial e tinha ficado admirada de estar afastada do ensino desta disciplina por um período de um ano e, quando retornou, encontrou a mesma expectativa no corpo discente: aprender a planejar um currículo.

Declarou que isto a mobilizou a escrever um livro, discutindo a questão de ser muito complexo, tanto em termos políticos quanto epistemológicos se planejar algo, no caso o currículo, sem se ter uma discussão prévia do que este algo significava. Argumentou que a expectativa discente, por estar preocupado com o “como” sem refletir sobre “o quê”, era uma das características de uma visão de sociedade expressa em uma forma de racionalidade denominada de instrumental construída no âmbito de uma sociedade capitalista que está mergulhada naquilo que um dos teóricos da Escola de Frankfurt chamado Max Horkheimer (1983) sistematizou como sendo a principal característica de uma teorização tradicional: o querer praticar, fazer algo, sem se ter uma reflexão teórica, que busque romper com o senso comum, sobre aquilo que se está fazendo.

A professora propôs então à classe a seguinte metodologia para o ensino da disciplina no semestre em curso. Para cada dia de aula, que representavam quatro

horas/aula, seria escrito um texto específico sobre o tema da aula. Este texto deveria ser lido previamente por todos os alunos e distribuído on-line. Cada aluno deveria, além de ler o texto, elaborar no mínimo uma questão sobre aspectos do mesmo que não tinham sido entendidos ou mesmo fazendo reflexões sobre o que deveria ser incluído ou excluído do mesmo. Estas questões seriam digitadas e socializadas com a classe para discussão em trabalho de grupo. Com base neste trabalho, o texto seria reescrito a partir da interação do corpo discente com o material produzido.

Quando esta estratégia metodológica foi proposta, a professora deixou bem claros dois aspectos: (1) que este seria um processo interativo para a construção de um livro didático para a disciplina Currículo e (2) isto implicaria em um grande esforço, tanto de sua parte quanto por parte do corpo discente que teria que fazer não apenas uma leitura informativa do conteúdo, mas uma leitura crítica, elaborando questões que serviriam para a reformulação do texto básico, inicialmente escrito. Considerando o esforço e compromissos exigidos, a professora fez a seguinte questão, em tom de brincadeira: *Esta metodologia vai dar trabalho e exige compromisso cotidiano em todo o processo de curso; vocês encaram?*

A resposta foi positiva e o plano de curso que sistematizou este tipo de trabalho foi redigido nestes termos e entregue aos alunos. (vide anexo 2). Mesmo com um plano de curso aceito e já firmado nesta discussão, percebi, logo neste semestre de 2014.2, que havia uma grande diversidade de posturas no corpo discente. Enquanto alguns, no grupo ao qual me incluo, levaram a tarefa a sério, compreendendo a importância da participação discente na elaboração de um livro didático para a disciplina Currículo, outros não estavam levando este compromisso com o engajamento necessário. Tentando compreender melhor este processo de produção de um livro didático em interação com o corpo discente, resolvi então investigar o seguinte problema.

1.3- O Problema da investigação

Percebendo a importância do trabalho proposto: (1) pelo simples fato de ser realizado de modo interativo; (2) que me fez sentir sujeito de um processo e (3) e não tendo ainda contato com nenhum livro didático que tivesse sido elaborado com este enfoque, e, (4) principalmente por ter cursado a maioria das disciplinas lendo textos

avulsos xerocados que não me davam uma visão do todo das disciplinas, comecei a me envolver com o trabalho.

Inicialmente, coloquei-me à disposição para digitar e socializar online as questões propostas pelos alunos que deveriam ter lido os textos. Algo começou a chamar a minha atenção. Como eu sempre fazia uma leitura cuidadosa do texto a ser discutido e tinha a tarefa de digitar as questões sobre o mesmo, comecei a notar três categorias de questões. Uma primeira, expressa por contribuições e reflexões extremamente relevantes que certamente levariam a autora dos textos a redigi-los novamente, voltando o seu enfoque para estas questões levantadas pelos alunos e que nem sempre os professores conseguem perceber. Um segundo grupo estava representado por questões de compreensão básica dos textos. Este fato levou-me a perceber a dificuldade de muitos alunos em relacionar conceitos básicos que já deveriam ter sido estudados em disciplinas anteriores e também a dificuldade de dar conta de uma leitura sistemática semanal. Infelizmente, um terceiro grupo começou a se delinear: o daqueles que não liam o texto. Isto ficava evidenciado na formulação de questões que já estavam explicitamente respondidas no material a ser lido.

Neste momento de minha participação no curso meu envolvimento foi com a digitação e socialização das questões, mas aos poucos comecei a discutir com a professora o que estava encontrando no campo neste processo de construção de um livro didático. Tal envolvimento fez com que me tornasse monitora da disciplina em 2015.1 e 2015.2- Aos poucos, como monitora, fui ampliando meu campo de análise na medida em que me envolvi de modo direto também na avaliação da disciplina.

Como a avaliação da disciplina era centrada na autoavaliação (vide ficha em anexo 3) e tinha como indicadores a participação dos alunos neste processo de leitura, elaboração de questões e discussão das questões nos trabalhos de grupo, comecei a perceber que alguns alunos não estavam se comportando de modo ético, por exemplo, declarando ter lido o texto sem terem efetivamente realizado esta etapa. Por que isto seria possível? As discussões nas aulas de Currículo me mostraram como o conhecimento escolar pode estar impregnado de uma lógica de consumo no sentido de levar parte do corpo discente a ser formado em sua trajetória escolar de modo pouco ético, agindo desta forma para “ganhar um valor nota”.

Após um ano de monitoria fui percebendo a riqueza e a complexidade deste processo. Via como os textos eram reescritos e ficavam cada vez maiores e dialógicos por buscarem atender ao que os alunos solicitavam. Percebi como a participação de muitos alunos foi extremamente enriquecedora para a produção do novo texto. Percebi também a angústia da professora ao tentar explicar em classe algo que já estava mais do que claro nos textos, o que podia indicar três coisas: (1) ausência de leitura; (2) superficialidade de leitura; (3) dificuldades de leitura.

Em 2016.1, por questões pessoais, não pude realizar a prova de monitoria para continuar o trabalho. Neste momento, a professora pediu-me que ficasse como monitora voluntária e teria, nesta função, um trabalho mais sistemático de pesquisa, considerando que eu tinha vivido toda esta experiência de construção do livro e teria como elaborar minha monografia investigando um problema nesta temática.

Neste momento, o problema foi ficando equacionado. O que deveria ser investigado seria todo o processo de construção deste livro que foi finalizado em 2016.2 e ainda não está publicado, considerando que precisa da revisão final do orientador do pós-doutoramento realizado pela professora na Universidade do Minho em Portugal. Assim, o problema da investigação pode ser sintetizado na questão mais ampla a ser investigada, que é a seguinte:

Como o corpo discente investigado percebeu sua participação no processo de construção de um livro didático para a disciplina Currículo?

1.4-Questões do estudo

Para que esta questão mais ampla que, sintetiza o problema a ser investigado, possa ser respondida foi necessário investigar questões mais específicas que estão explicitadas a seguir.

1. Como se configurou, de modo sumário, o processo histórico de surgimento da disciplina Currículo nos Cursos de Pedagogia no Brasil?

2. Como se configurou, de modo sumário, o processo histórico de surgimento da disciplina Currículo nos Cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ?
3. Qual o quadro atual encontrado por professores da disciplina Currículo para o ensino da mesma no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro?
4. Qual o perfil do aluno que participou do processo de construção do livro didático?
5. Como o corpo discente percebeu sua participação no processo de construção do livro didático?
- 6- Como avaliar esta participação?
- 7-Como está o produto deste processo?

1.5. Objetivos do estudo

Como a investigação possui sete questões, sendo assim ampla, os objetivos terão a função de delimitar o nível de aprofundamento em que cada uma delas terá condições de ser respondida. Por exemplo, apenas a primeira questão poderia ser objeto de uma investigação específica. Tal fato ocorreu com o hoje já clássico livro de Antonio Flavio Barbosa Moreira (2001) intitulado Currículos e Programas no Brasil que já está na oitava edição e, no momento, esgotado. Esta obra pretende investigar este processo histórico da construção campo do currículo, enfocando como o surgimento da disciplina Currículo foi importante na construção do mesmo. Em função do disto, o primeiro objetivo será:

. Explicitar, de modo sumário, como a disciplina Currículo foi se constituindo até se tornar atualmente obrigatória em todos os Cursos de Pedagogia no Brasil.

A segunda questão, de modo análogo, também poderia, em si mesma, ser objeto de uma investigação específica. Tal fato tem ocorrido e muitos estudos se detiveram nesta análise. Deste modo a pesquisa de Maria Verônica Rodrigues, expressa na

Dissertação de Mestrado intitulada **Entre Especialistas e Docentes:** percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ defendida na FE da UFRJ em 2008 analisa os diferentes momentos pelos quais passou o Curso de Pedagogia. Nesta pesquisa podemos ver como estes diferentes momentos perceberam a inserção da disciplina currículo neste curso. Em função disto o segundo objetivo será o de;

. Explicitar, de modo sumário, como a disciplina Currículo foi abordada, em termos de fluxograma, nos diferentes momentos vivenciados pelo Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, expresso em suas reformulações desde sua implantação.

O terceiro objetivo será o de analisar, com base em uma entrevista com uma professora que tem atuado de modo sistemático no ensino da disciplina Currículo na FE da UFRJ, como a mesma percebe o ensino desta disciplina. Tal análise será também corroborada pelo depoimento da professora da disciplina que elaborou o livro didático. Assim, o objetivo será o de:

. Analisar o quadro atual do ensino da disciplina Currículo na FE da UFRJ para julgar sobre a pertinência da produção de um livro didático para a mesma.

As questões quatro e cinco referem-se ao modo como o corpo discente está percebendo sua interação neste processo. Para tanto, torna-se necessário:

.caracterizar o perfil do corpo discente investigado;

.analisar a participação do corpo docente investigado no processo de construção do livro didático;

A questão seis foi proposta com o objetivo de aprofundar esta análise, tentando alcançar o objetivo de avaliar esta participação. Como meu trabalho implicou em uma imersão de dois anos e meio no campo, em contato cotidiano com o corpo discente, creio ter elementos mínimos para:

.avaliar a participação do corpo docente investigado no processo de construção do livro didático.

Finalmente, a última questão poderia até não ter sido incluída. No entanto, considerando que o livro já foi finalizado, mas ainda está em processo de revisão final, julguei ser interessante apresentar um esboço do mesmo para futuras sugestões. Afinal, foi um trabalho construído ao longo de um tempo e este tempo pode esperar um pouco mais caso sugestões possam ainda ser incorporadas. Em função disto o objetivo final será o de:

.apresentar um esboço sumário da obra para que sugestões de reformulação possam ser discutidas, apresentando a obra a um público expresso por pares da autora.

Para que as questões pudessem ser respondidas e os objetivos alcançados a seguinte metodologia foi adotada.

1.6-A metodologia

A metodologia da presente pesquisa está apoiada em dois autores: Boaventura de Sousa Santos e Ana Ivenicki. Do primeiro, tentamos nos apropriar de sua concepção de ciência, expressa basicamente em seu texto, agora já considerado um clássico, intitulado em *Discurso sobre as Ciências* (1996) em que coloca que a ciência moderna está apoiada em um paradigma que está em crise por não ter condições de compreender o objeto investigado percebendo sua historicidade. Argumenta que o paradigma moderno foi capaz, em sua vertente mais avançada que se opunha ao positivismo, de perceber a historicidade das ciências humanas e sociais, mas ficou refém de uma visão que não era capaz de perceber que a historicidade também seria constitutiva das demais formas do saber científico como aqueles expressos nas ciências naturais e exatas.

Além da questão da historicidade do saber científico, nesta obra Boaventura de Sousa Santos aponta que esta nova forma de se compreender a ciência que ele denomina de paradigma emergente está colocando como o saber científico é construído na relação entre o sujeito e o objeto, (1996 a); nasce do senso comum e visa voltar ao mesmo de forma reconstruída (1996 c) e que todo o conhecimento científico tem implicações sociais (1996 b). Deste modo, a ciência, mais do que aumentar o saber deve ter um compromisso com o que designa como um conhecimento decente para uma vida prudente (2004), apresentando este paradigma emergente também como sendo uma ciência pós-moderna (1989).

Deste modo, com base neste autor, a metodologia procurou resgatar o envolvimento do sujeito pesquisador com o objeto investigado, mas buscando preservar a objetividade com certo rigor na coleta e análise dos dados. Tentou evidenciar a historicidade do processo explicitando como o objeto foi sendo construído ao longo do processo investigativo. Também procurou destacar a questão de que a produção do

saber científico tem implicações sociais e que o corpo discente tem responsabilidade com o que está ajudando a construir em um processo interativo, algo que este autor defende sistematicamente em suas obras posteriores (2010), argumentando sempre sobre as implicações sociais e políticas que nossos tempos pós-modernos estão engendrando.

O livro de Ivenick & Canen (2016) foi fundamental na articulação da metodologia em si. Deste modo a questão de que não devemos separar rigidamente a abordagem quantitativa da qualitativa e que ambas podem e devem coexistir em uma pesquisa ficou evidenciado pelo fato de o estudo ter uma abordagem quali-quantitativa. Também a questão do rigor na coleta e análise dos dados buscou ser encarada, assim como a tão temida “triangulação”, utilizando-se das técnicas do questionário, entrevista e análise documental.

Neste sentido, o trabalho foi realizado sistematicamente durante dois anos e meio podendo ser categorizado como um estudo de caso de cunho “quase etnográfico”, tendo registro do que aconteceu no cotidiano da sala de aula em que a disciplina Currículo estava sendo ministrada em cinco turmas no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A pesquisa foi realizada com alunos que cursaram a disciplina Currículo nos períodos de 2014.2; 2015.1; 2015.2; 2016.1 e 2016.2, perfazendo um total de cento e quarenta alunos inscritos que efetivamente cursaram a disciplina, não considerando aqueles que abandonaram ou trancaram a matrícula. Deste universo foram investigados 62 alunos, do turno noturno e vespertino. Por uma questão de horário nenhuma turma da manhã foi investigada, considerando que este turno estava sob a responsabilidade de outra professora.

O corpo discente foi investigado com um questionário composto por uma questão aberta e dez fechadas. Inicialmente foi divulgado online pelo programa google formulário divulgado em outubro de 2016. Como o retorno do mesmo não foi expressivo houve também a distribuição impressa entregue pessoalmente aos alunos que cursaram a disciplina. Para tanto foram consultadas as listas de presença indicando o nome dos alunos que cursaram. A identidade dos mesmos foi preservada.

Para obtenção da contribuição de outra professora da disciplina Currículo foi realizada uma entrevista semi-estruturada com uma professora selecionada com base no critério de atuação de modo sistemático nos semestres investigados e que tinha uma excelente avaliação nas redes sociais e na “cultura do corredor” por parte do corpo discente. A entrevista foi gravada e sua transcrição encontra-se em anexo.

A análise documental foi feita tendo por base textos formais do currículo manifesto, como sua ementa, fluxograma, plano de curso e modelo de ficha de avaliação assim como o registro em meu diário de campo do que observei ao longo do processo, considerando ter participado em mais do que 90% das aulas ministradas. As questões elaboradas pelos alunos também estão todas digitadas e arquivadas, mas em função do volume de trabalho estes dados não foram incorporados à presente investigação. Vale ressaltar que todas as questões apresentadas foram sistematicamente respondidas pela autora na reescrita dos textos.

1.7-O quadro teórico

Considerando a natureza da presente investigação o quadro teórico será expresso pelo próprio livro produzido que será tomado como referência, Assim os textos de Cunha (2016) serão a base deste referencial, destacando nos mesmos extratos representativos. Isto implicará que em alguns momentos da escrita que as citações sejam mais longas, mas decidi preservar a voz da autora. Também, como já citado, a questão da metodologia foi construída tomando como referência Santos (1989, 1996, 2000,2004, 2008, 2010) e Ivenick &Canen (2016). O autor que subsidiou a análise do surgimento da disciplina Currículo no Brasil foi Moreira (2001).

1.8- A organização do estudo

O presente estudo está organizado em dois capítulos. O primeiro intitulado: O processo histórico de surgimento da disciplina Currículo terá por objetivo, considerando a questão da historicidade do objeto defendida por Santos (op. cit.), realizar uma sumária análise de como a disciplina Currículo foi se configurando no cenário brasileiro. Para tanto, será feita inicialmente uma abordagem de como a mesma foi se constituindo nos Curso de Pedagogia no Brasil. Em um segundo momento haverá uma sumária

análise histórica sobre o surgimento da disciplina Currículo no Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Finalmente, em uma terceira parte, será realizada uma reflexão sobre as implicações do ensino obrigatório da disciplina Currículo nos Cursos de Pedagogia. Esta parte estará subsidiada com o relato de duas professoras de Currículo: a autora do livro e outra selecionada pela qualidade e regularidade de sua ação no ensino desta disciplina nos semestres investigados.

O segundo capítulo será o relato do trabalho de campo realizado por dois anos e meio e terá como objetivo apresentar como ocorreu, com base nos dados coletados e analisados, o processo de Construção de um livro didático para a disciplina Currículo. Está estruturado em quatro partes. Inicialmente será feita a análise do perfil dos alunos investigados. Esta análise será subsidiada pelas respostas às questões fechadas propostas no questionário. Em seguida será feita a análise de como o corpo discente investigado percebeu sua participação no processo de construção do livro didático. Neste momento serão utilizadas as respostas do corpo discente à questão aberta do questionário. Esta análise procurou seguir o proposto por Bardin (1979) relativo à análise de conteúdo das respostas, procurando construir categorias e sub-categorias a partir das mesmas. Deste modo estes dados, expressos em uma tabela, pretendem apresentar uma síntese mais visual para o modo como esta participação foi percebida. Em um terceiro momento será realizada uma sumária análise de como percebi a participação do corpo discente no processo de construção do livro didático, considerando que a mesma já vem sendo processada ao longo deste relato. Finalmente, no último item será feita, resgatando a voz da autora, uma síntese da obra para que a mesma possa ser discutida por seus pares, já que no âmbito de seus alunos o processo tem sido intenso. Na parte final serão feitas considerações, buscando responder de modo sumário ao problema central da presente investigação e as sete questões que o balizaram.

2- Capítulo I – O processo histórico de surgimento da disciplina Currículo

Ao começar a redigir este capítulo fiz uma pergunta bem direta à minha orientadora: *afinal, quando pareceu currículo no Brasil?* Esta questão histórica, aparentemente simples e bem objetiva deu origem a uma discussão intensa. Foi argumentado que uma resposta pode ser dada se considerarmos a existência de

currículos em escolas. Outra, bem distinta, seria dada se nós considerarmos o surgimento de um campo em que o objeto currículo está sendo discutido de modo sistemático, implicando em questões que levem em conta o saber teórico sobre o objeto.

Como esta explicação, que implicava em se compreender o currículo em dois planos, estava muito complexa, a professora resolveu dar um exemplo extraído de sua experiência em sala de aula, sempre que fazia esta questão aos alunos. Assim, em suas palavras, tentando mostrar que havia uma ruptura epistemológica entre estas duas formas de se compreender, tanto algo que surge como algo concreto que existe na realidade cotidiana dos sujeitos, o que é o caso de currículos que existem em escolas; quanto o que surge como um objeto de estudo que é o caso do campo do currículo e no caso desta investigação o surgimento de uma disciplina criada no âmbito deste campo, relatou:

Há alguns anos, em uma aula, tentando introduzir a questão da ruptura epistemológica, fiz uma pergunta bem geral, buscando situar o surgimento, em um determinado contexto histórico, do saber científico construído relativo à “teoria da gravidade” de Newton. No entanto, formulei a questão de um modo ambíguo e obtive uma resposta desconcertante. Assim, ao invés de perguntar quando surgiu a teoria, perguntei:

- *Quando surgiu a gravidade?*

Para o meu espanto, alguns responderam:

- *Com Newton!*

Por mais paradoxal que esta resposta à questão formulada possa ser, e ela ainda continua sendo dada com frequência quando a faço, ao tentar entender a lógica contida na mesma comecei a perceber que a relação entre o sujeito que já conhece o objeto sem o problematizar, forma de saber característica do senso comum em que a relação sujeito/objeto é mais linear, simples e direta, fica complexa quando o sujeito problematiza o objeto e, neste momento, o deseja conhecer de outra forma. Caso esta outra forma de se conhecer o objeto seja articulada em um discurso teórico sobre o mesmo, que é realizado em falas lógicas, realizando a primeira ruptura epistemológica que “sai” do senso comum e constrói uma explicação racional, pode-se confundir a explicação com o objeto, como relatado no exemplo anterior. Em suma, no exemplo citado, houve uma “confusão” entre o objeto (gravidade) com a explicação racional que sujeitos procuram dar ao mesmo, quando o problematizamos (teoria da gravidade).

De um modo análogo, poderia fazer a seguinte questão: desde quando existem currículos? A resposta não seria como a da gravidade: desde sempre no planeta terra. Isto ocorre porque os currículos surgiram apenas quando passaram a existir as escolas. Como na pré-história não há ainda registros da existência de escolas e o discurso atualmente aceito é o de que apareceram na idade antiga, podemos afirmar que as escolas existem desde Antes de Cristo, o famoso AC. Estas escolas possuíam currículo, embora esta palavra não fosse ainda o significante para indicar o significado do fato de que nestas escolas, bem antigas, já houvesse um saber escolar sendo produzido e circulando neste tempo e espaço entre professores e alunos situados nestes contextos. Seria interessante a leitura de um texto de Hamilton (1992) que mostra o surgimento da palavra currículo, na origem escrita como curriculum. No entanto, o surgimento da palavra, no início da modernidade, não significa que não houvesse currículo desde o surgimento da primeira escola.

Assim, com base nesta explicação, algo ficou claro para mim. Currículos existem no Brasil desde o surgimento da primeira escola fundada em 1549 pelos jesuítas. No

entanto o campo do currículo, com estudos sistemáticos sobre o mesmo, fundado em teorias, começou a ser formado em um momento histórico bem posterior a este localizado no século XVI em que surgiram currículos em escolas brasileiras.

O objetivo do presente capítulo em seu primeiro momento é o de situar o aparecimento não do campo do Currículo no Brasil, como o fez Antonio Flavio Barbosa Moreir (2001) já citado. Iremos fazer um recorte e, neste sentido, nos focarmos não no surgimento deste campo mais amplo de estudos, mas no do aparecimento da disciplina Currículo nos Cursos de Pedagogia. Neste recorte, iremos priorizar uma análise tendo como base os instrumentos legais que normatizaram a inserção da disciplina no Curso.

2.1-O surgimento da disciplina Currículo nos Cursos de Pedagogia no Brasil

Considerando que a disciplina Currículo surgiu no Brasil de modo sistemático no âmbito do Curso de Pedagogia torna-se necessário realizar um sumário histórico deste curso e de como foi ocorrendo esta inserção da disciplina analisada ao longo das diferentes reformulações pelas quais passou este curso, tendo como base as fontes legais.

Oficialmente o Curso de Pedagogia surgiu em 1939, através do Decreto-Lei nº 1.190 de quatro de abril de 1939 que em seu artigo segundo estipulava que *a Faculdade Nacional de Filosofia compreenderá quatro secções fundamentais, a saber: (...) d) secção de pedagogia.* – redação original de 1939. Este curso estava compondo o rol de Cursos Ordinários da Faculdade Nacional de Filosofia. Em seu *Art. 3º* este decreto-lei explicitava o que seria um curso ordinário nos seguintes termos: *a Faculdade Nacional de Filosofia ministrará: a) cursos ordinários; (...) §1º Os cursos ordinários serão os constituídos por um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma.* – redação original de 1939.

Cabe ressaltar que neste momento histórico o Ministério da Educação e Saúde do Estado brasileiro estava sob a regência do então Ministro Gustavo Capanema em plena ditadura do denominado *Estado Novo*, presidido por Getúlio Vargas que, estando no poder desde 1930 tornou-se ditador no período de 1937 a 1945 quando esteve em

vigência a constituição outorgada de 1937. Assim, o curso de Pedagogia é criado em um sistema político ditatorial e sua forma de criação nasce de um instrumento legal autoritário: um decreto - lei.

Para se compreender a relação entre este contexto político ditatorial e a forma jurídica como o curso foi criado, através de um decreto-lei, a análise de Boaventura de Sousa Santos será pertinente considerando que este autor, além de ser sociólogo é formado em Direito relacionando em seus conceitos de ciência os aspectos sociais, políticos e jurídicos. Assim, quando situamos o contexto histórico em que o curso foi criado, fica clara a formação feita sob a lógica do paradigma dominante (SANTOS, 1996; 2000). Segundo Boaventura (1996, p. 10) o paradigma dominante é *“um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”*.

O Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939, em seu terceiro capítulo versa sobre a organização dos cursos ordinários da Faculdade Nacional de Filosofia, onde nas suas doze seções há a descrição da seriação das disciplinas exigidas para a certificação. Especificamente a décima primeira seção do decreto-lei supracitado trata do curso de Pedagogia (BRASIL, 1939 – texto original):

SECÇÃO XI

Do curso de pedagogia

Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação.

Como podemos observar pelo disposto neste artigo, o curso de Pedagogia era de organização anual e o decreto-lei explicitava as disciplinas que seriam dadas em todas

as séries. Deste modo, em todo o Brasil todos os cursos teriam a mesma grade, não podendo, como ocorre hoje cada curso, ter disciplinas diferentes das elencadas. Vale ressaltar que um pedagogo seria formado neste curso sem ter estudado a disciplina Currículo. Uma possível resposta para a ausência deste conteúdo na formação de um pedagogo, neste momento histórico, era o simples fato de os currículos em todos os níveis da educação brasileira já “virem prontos”, através de uma legislação centralizada que exercia um controle direto sobre o conhecimento escolar a ser praticado nas escolas. Assim, não haveria a necessidade de se ensinar um profissional a planejar currículos.

Também pode ser observado neste texto legal supracitado (Decreto-Lei nº 1.190) que neste momento histórico do curso não havia a preocupação da formação do pedagogo como um profissional capaz de produzir ciência. Faço esta afirmação não só com base na organização curricular das disciplinas que não prevê nenhum saber específico sobre ciência. Mas sim, em relação a todo o contexto normativo do decreto-lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939 e da conjuntura histórico-social do Brasil que criou o decreto. Cabe ressaltar que o Curso de Pedagogia formava o bacharel em pedagogia. E qual seria a função deste bacharel em Pedagogia neste contexto histórico? Uma ida a um decreto de 1942 não nos deixa dúvida. O pedagogo deveria ser um inspetor do ensino secundário do Estado. Assim, definido no art. 75 do Decreto-Lei nº. 4.244 de 9 de abril de 1942: *Art. 75. O Ministério da Educação exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos. § 1º A inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica. § 2º A inspeção limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar a ordem e a eficiência escolares.*

Resumindo o pedagogo seria prioritariamente uma espécie de fiscal do Estado, que iria às escolas verificar se o “currículo” estipulado minuciosamente pelo Ministério da Educação e Saúde estava sendo cumprido. Isto combina perfeitamente com a forma de governo ditatorial da época. Caso não quisesse ser um “inspetor” e desejasse ser professor licenciado o então pedagogo deveria fazer o Curso de Didática, em um quarto ano, conforme o artigo abaixo citado:

CAPÍTULO VII DOS DIPLOMAS E CERTIFICADOS

Art. 48. Aos alunos que concluírem seriadamente os cursos ordinários, de que tratam os arts. 9 a 19 desta lei, serão conferidos, respectivamente, os seguintes diplomas de bacharel:

11) bacharel em pedagogia.

Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado. (BRASIL, 1939)

O Curso de Didática claramente segue o padrão do paradigma dominante, conforme preconizado por Santos (1996) e, para se formar professor, o pedagogo no curso de didática apenas precisaria cursar as disciplinas de didática, visto que as demais disciplinas já tinham sido cursadas no curso de bacharelado. Desse modo, a formação do pedagogo como licenciado era bem superficial, o que sugere a pouca importância atribuída aos saberes das ciências sociais e humanas que deveriam embasar a formação de um profissional que vai atuar no campo da educação, conforme poder ser observado no artigo abaixo:

SECÇÃO XII

Do curso de didática

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação. (BRASIL, 1939)

A partir do momento em que se criou uma norma tão amarrada, detalhada, fica evidente que no processo de criação, estruturação e consolidação do Curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia, não podemos nos iludir achando que houve a inclusão nesse curso de um saber reflexivo de base filosófica. O que temos é a exigência de que os futuros pedagogos estudassem a história da filosofia, o que não garante em si a construção da reflexão que a filosofia exige. Visto que o país vivia uma ditadura em todos os seus impasses não caberia em uma proposta curricular a reflexão em si. Neste sentido cito um trecho de Boaventura que evidencia a sutileza do paradigma docemente aplicado às ciências sociais:

Distingo duas vertentes principais: a primeira, sem dúvida dominante, consistiu em aplicar, na medida do possível, ao estudo da sociedade todos os princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam ao estudo da natureza desde o século XVI; a segunda, durante muito tempo marginal, mas hoje cada vez mais seguida, consistiu em reivindicar para as ciências sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e sua distinção polar em relação à natureza. Estas duas concepções têm sido consideradas antagônicas, a primeira sujeita

ao jugo positivista, a segunda liberta dele, e qualquer delas reivindicando o monopólio do conhecimento científico-social (SANTOS, 1996, p. 19).

A política sugerida nos documentos legais que levam a supor não se considerar o pedagogo como um profissional que mereça uma formação sólida pode ser facilmente evidenciadas sob diversos aspectos. Um exemplo está no Capítulo VI do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939 que trata do Regime Escolar e que podemos observar com clareza a característica reguladora da norma jurídica, pois o seu conteúdo é extremamente detalhista como citamos o inicialmente o artigo 36 do referido Decreto-Lei (idem). Também podemos observar o modo como o currículo era controlado diretamente, a vindo “pronto”.

Art. 36. O ano escolar compreenderá os seguintes períodos:

- a) Dois períodos letivos, sendo tanto o primeiro como o segundo de três meses e quinze dias.
- b) Dois períodos de exames, sendo o primeiro de quinze dias e o segundo de um mês.
- c) Dois períodos de férias, sendo o primeiro de quinze dias e o segundo de três meses.

Parágrafo único. O ano escolar começará no dia 15 de março e será observada a seguinte sucessão de períodos: primeiro período letivo, primeiro período de exames, primeiro período de férias; segundo período letivo, segundo período de exames, segundo período de férias.

E em seguida o Capítulo X (idem) que trata das Taxas:

CAPÍTULO X DAS TAXAS

Art. 55. Serão cobradas pela Faculdade Nacional de Filosofia as seguintes taxas:

- a) inscrição em exames vestibulares, 40\$000;
- b) matrícula em cada série de curso ordinário, 50\$000;
- c) frequência em cada série de curso ordinário, 1020\$000;
- d) matrícula anual em cada disciplina de curso ordinário, na hipótese do art. 32 desta lei, 50\$000;
- e) frequência anual em cada disciplina de curso ordinário, na hipótese do art. 32 desta lei, 50\$000;
- f) matrícula anual em cada curso extraordinário, 50\$000;
- g) frequência anual em cada curso extraordinário, 50\$000;
- h) matrícula anual para aluno ouvinte, 80\$000.

Parágrafo único. As taxas relativas aos demais atos da vida escolar serão idênticas às exigidas pela Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil.

Observando o modo como o curso de Pedagogia era minuciosamente planejado que espaço haveria para a escola planejar seu próprio currículo? Assim a norma escrita apenas cristaliza, consolida a dinâmica social que lhe deu origem. A conjuntura social composta por sua cultura, estrutura política e contexto histórico é dinâmica por sempre estar em movimento se automodelando ao longo do tempo. É fato que dentro desta

estrutura, eu diria mesmo que na base dessa estrutura está o paradigma dominante que consolidava na década de 30 e seguintes a chamada ciência moderna, identificada por Boaventura (1996, 2010b) através das teorias científicas da mecânica clássica, da lógica cartesiana e newtoniana e dos conceitos positivista (deterministas, reducionistas e dualistas).

A primeira fase do Curso de Pedagogia no Brasil perpassou momentos de transformações sociais muito intensas como, por exemplo, as vividas no governo de Getúlio Vargas (1930-1945 e 1951-1954) que revolucionou o Estado Brasileiro com suas normas de cunho populista, manifestada inclusive no modo como o chefe de Estado era chamado: “o pai dos pobres.” Isto continuou em um segundo governo ainda com inovação de ordem jurídica de ordem trabalhista e estruturação industrial com a Siderúrgica Nacional do país e como a campanha “O petróleo é nosso”; e Eurico Gaspar Dutra (1945-1951) com a abertura dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, em um governo de mais ampla liberdade de caráter desenvolvimentista.

Tais mudanças representam um período de conciliação que segue a lógica hegemônica do paradigma dominante em que a tecnologia passa a compor e moldar o cenário político do Brasil, mas não tocam no cerne político mais amplo. Isto não impediu, segundo Moreira (2001), que começassem a surgir discussões ainda embrionárias no campo do currículo como, por exemplo, a ação dos pioneiros da Escola Nova. No entanto estas ações, embora afetassem o campo do currículo, não estavam conseguindo fazer com que o mesmo fosse estudado de modo sistemático nos cursos de Pedagogia. Em suma, neste primeiro momento de criação do curso, que vai de 1939 até a Lei 4024/61 a disciplina Currículo não existia como componente de estudo na formação de um pedagogo, nem como obrigatória nem como optativa.

Após três décadas de reestruturação do Brasil, seria estranho que o Curso de Pedagogia não tomasse a nova forma do Estado Brasileiro, o que ocorreu através da Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Esta lei surgiu após 13 anos da promulgação da Constituição Federal de 1946 e da exigência da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, concretizando juridicamente a estrutura social e política dos anos de sua elaboração.

Este período que surge após a promulgação da Lei 4024/61 é muito complexo e podemos perceber que, neste momento, o campo do currículo no Brasil começa a ser debatido de modo mais específico. Os estudos de Moreira (2001) realizam uma análise sobre a importância da ação de educadores nacionais como Anísio Teixeira e sua luta no

Congresso para construir uma visão de escola pública, laica e gratuita e que tivesse professores formados no sentido de serem agentes ativos do processo de planejamento curricular no âmbito das escolas.

Moreira (2001) também ressalta que no início da década de 60 o Brasil estava em crise que solicitava um ajuste de outro ponto importante que pode ser visto na influência da política externa como, por exemplo, dos fundamentos da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e nos fundamentos da educação prevista na Lei nº 4.024/61.

Assim, a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 introduziu a chamada concepção contemporânea de Direitos Humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos. Logo no preâmbulo da Declaração podemos ver que esta reconhece a dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis; é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo (UNESCO, 1948). É interessante observar que tais fundamentos estão presentes no art. 1º da Lei nº 4.024/ 61 que explicita:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de *liberdade* e nos ideais de *solidariedade humana*, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o *respeito à dignidade* e às *liberdades fundamentais* do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961 - grifos nossos).

Diante desses preceitos da educação, a partir de 1961 o Curso de Pedagogia tem assegurada legalmente a liberdade de ensino, sendo “assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos” (art. 4º da Lei nº 4.024/ 61).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 (Lei nº 4.024/61) instituiu currículo mínimo para os cursos de graduação, que no caso do Curso de Pedagogia este foi concretizado na Resolução CFE com base no Parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação:

Art. 1º - O currículo mínimo do Curso de Pedagogia compreende sete (7) matérias assim distribuídas:

1. Psicologia da Educação.
2. Sociologia (geral, da Educação).
3. História da Educação.
4. Filosofia da Educação.
5. Administração Escolar.
- 6/7. Duas entre as seguintes:
 - a) Biologia;
 - b) História da Filosofia;
 - c) Estatística;
 - d) Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica;
 - e) Cultura Brasileira;
 - f) Educação Comparada;
 - g) Higiene Escolar;
 - h) Currículos e Programas;
 - i) Técnica Audio-visuais de educação;
 - j) Teoria e Prática da Escola Primária;
 - l) Teoria e Prática da Escola Média;
 - m) Introdução a Orientação Educacional.

Parágrafo único – Para obtenção do diploma que habilita ao exercício do magistério em cursos normais, são também obrigatórias a Didática e Prática de Ensino, na forma estabelecida para a licenciatura em geral.

É fundamental que seja observado um pequeno detalhe que geralmente não é percebido na análise comparativa das normas que regulamentavam o Curso de Pedagogia em 1939, expressas no decreto-lei, e as que agora passam a normatizá-lo em sua reformulação com base na lei 4024/61. Uma releitura dos artigos do decreto-lei vai indicar que se designava o que deveria ser aprendido no curso de Pedagogia como sendo **disciplinas**. Assim as disciplinas eram detalhadas série a série e seriam obrigatórias em todo o território nacional, vindo já “criadas”. Na reformulação de 1961, expressa na lei 4024/61 coloca-se que o curso de Pedagogia será constituído por **matérias**. Por que isto? Simples troca de palavras?

Os estudos de Cunha (2016) indicam outra possibilidade. Para entender sua argumentação, vamos recapitular um pouco. Assim temos que curso de Pedagogia foi criado em 1939 por um decreto-lei. No momento de sua criação as disciplinas eram denominadas por este termo, mas também havia o registro da palavra matéria. Isto indica que neste momento histórico da criação do curso não havia diferença entre estas duas palavras (disciplina e matéria) e as mesmas possuíam o mesmo significado. Através da legislação de ensino anterior a 1961 eram determinadas as disciplinas ou matérias de cada ano letivo porque havia uma organização anual do curso e não semestral como podemos realizar atualmente. As escolas não podiam modificá-las porque já vinham presas em uma grade. Atualmente, as escolas em todos os seus graus são orientadas a ministrar determinados conteúdos, as matérias, que poderão ser organizadas sob diferentes formas. Assim, historicamente no momento atual, a

disciplina é uma forma de se organizar a matéria e as disciplinas são criadas no âmbito de cada instituição que adota a forma disciplinar de se organizar o currículo, podendo optar por outras formas, o que não acontecia quando o Curso de Pedagogia foi criado.

Analisando o fato de atualmente termos uma diferença conceitual entre as noções de matéria e disciplina Cunha (2016 c) resgatando esse processo histórico em sua própria trajetória escolar coloca que

O conceito de disciplina é uma construção discursiva. Em que contexto se começou a falar que não seria correto submeter nossas crianças a uma passagem brusca de um tipo de organização curricular em que as mesmas ficavam sob a orientação de uma única professora até um determinado momento e no outro, bruscamente, passavam a ter vários professores ao som da campanha? Vimos que no contexto da escola primária (antes da 5692/71) isto era comum. No último ano letivo do curso primário tinha uma única professora. No ano seguinte, no ginásio, passei a ter dez. (português, matemática, geografia, história, desenho, francês, latim, canto orfeônico, educação física, artes).

Já na época da escola de 1º grau (a partir da 5692/71) e da escola fundamental (a partir da lei 9394/96) o conceito de disciplina passou a ser diferente do de matéria. Alunos das séries iniciais do primeiro grau possuíam uma professora que ensinava em um currículo organizado sob a forma de atividades. Esses professores eram normalistas ou pedagogas. Nas séries finais do primeiro grau, passavam a ter professores que podiam ser formados nas licenciaturas curtas ou plenas e o currículo geralmente era organizado por áreas de estudo, com diferentes professores responsáveis pelo ensino de cada uma destas áreas. A passagem então ia de um professor para cerca de quatro e depois, no segundo grau, com a matéria organizada por disciplinas, a campanha soava com mais intensidade e os alunos passavam a ter muitos professores. (CUNHA, 2016 c p.17)

Com base neste depoimento notamos que começou a ser construído um discurso de que uma passagem brusca de uma organização curricular, em que os conteúdos seriam ministrados por um professor, para outra, em que muitos professores seriam responsáveis pelo ensino dos conteúdos curriculares, não atenderia aos critérios da Psicologia. Sair rapidamente de um professor que atuava no primário para dez no ginásio não seria “psicológico”. A passagem deveria, assim, ser um processo gradativo, baseado na concepção do que é uma criança, um jovem e um adulto, partindo do saber de que nestas diferentes fases do desenvolvimento a aprendizagem ocorre de modo diverso.

Deste modo, o discurso do que significa ser criança, jovem e adulto vai se modificando e a legislação de ensino no início da década de sessenta do século passado começa a incorporar a noção de que os currículos das escolas deveriam ser planejados considerando as diversas etapas do desenvolvimento do ser humano, não podendo ser organizados da mesma forma para todos. Novamente um extrato de texto de Cunha, pode nos ajudar a compreender este processo que culminará com o surgimento, nos Cursos de Pedagogia, de uma matéria que ensinasse os professores a planejar currículos que não fossem organizados apenas na forma disciplinar. Em suas palavras:

Por exemplo, até o início da modernidade o discurso sobre a criança era o de que a mesma era um adulto em miniatura. Foi a falada “teoria do homúnculo”. Até o modo como se vestiam procurava imitar o modo de vestir dos adultos. Hoje, por exemplo, temos roupas e móveis próprios para esta fase, o que indica a construção histórica do conceito de infância. Esta historicidade, no entanto, não para e o conceito de infância está sendo bombardeado com a inserção destas em um contexto atual midiático e fortemente mercadológico.

Assim, o discurso muda historicamente em diferentes contextos e existem saberes que legitimam estas mudanças. Um dos aspectos que mais deve ter concorrido para a transformação no modo como falamos que não podemos mais ensinar a nossas crianças do mesmo modo como tratamos os jovens e os adultos está legitimado pelos estudos de Jean Piaget. Em sua vasta obra, notadamente no livro **A Epistemologia Genética** (1971) nos convenceu, com o seu discurso científico, de que existe uma epistemologia genética, ou seja, em diferentes fases de nossa vida aprendemos com uma lógica diferente. (CUNHA, 2016c, p. 18).

Deste modo, a partir da reformulação de 1961 o curso de Pedagogia começou a ter a possibilidade de ensinar Currículos e Programas. Esta possibilidade, no entanto, era restrita por dois motivos. Em primeiro lugar este ensino não era obrigatório. Em segundo lugar ainda não havia uma norma legal que estabelecesse de modo claro a distinção entre disciplina e matéria, mesmo tendo a lei 4024/61 escrito explicitamente esta palavra e os estudos de Piaget serem fartamente divulgados.

A distinção ficará normatizada com o advento da Lei 569/2/71 que, apoiada por um parecer do então Conselho Federal de Educação em 1969, irá explicitar de vez a questão baseando-se em um teórico reconhecido internacionalmente: Jean Piaget. O discurso científico, apoiado neste autor, está explicitado no discurso opinativo e normativo do Parecer 853/71 do CFE que apresenta de modo mais articulado a diferença entre matéria, disciplina, área de estudo e atividade, relacionando-os aos estudos piagetianos. Neste parecer:

A velha marcha do “concreto para o abstrato” apresenta-se hoje_ na Psicologia Genética de Piaget, por exemplo_ sob a forma tríplice de um período “sensório-motor”, seguido de uma fase de “operações concretas” que leva, na adolescência às “operações formais”...móveis e reversíveis .Mais uma vez, entretanto, fugimos aos dogmatismos sempre empobrecedores, dando predominância e não exclusividade às “atividades” das séries iniciais, às “áreas de estudo” dos anos restantes do 1º grau e às “disciplinas” do segundo grau. Isto permite que a escola, quando este seja o caso, inclua uma área de estudo na terceira série, por exemplo, uma disciplina na sétima ou atividades de natureza profissional no 2º grau. -(Parecer CFE 853/71, In: A Amplitude).

Deste modo, a partir da lei 5692/71 e do Parecer 853/71 do CFE o conceito de disciplina é distinto do de matéria e a disciplina é um modo, entre outros, de se organizar a matéria sugerida para o segundo grau, porque nesta fase o jovem já deverá estar no período das operações formais em que deve ser capaz de, apoiado em uma lógica conceitual, entender teorias e conceitos mais abstratos. Por exemplo, perguntem a uma criança o que ela entende por crime. Provavelmente sua resposta será um exemplo

concreto: crime é matar. Já um adolescente poderá articular o discurso de que o crime é qualquer ação que transgride uma norma estipulada. Novamente trazendo Cunha:

Este novo discurso sobre o que é uma disciplina alterou o antigo conceito de grade curricular em que as disciplinas, vistas como sinônimos de matéria, já vinham determinadas para as escolas. Podemos colocar que neste contexto histórico, notadamente na época das leis Capanema, a grade era mais sólida. Atualmente, as grades estão mais flexíveis porque, no âmbito da escola, podem ser transformadas em uma grade forjada pela própria escola, a partir de uma grade mais ampla que vem das diferentes instâncias em que as matérias são determinadas.

Assim, as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação elaboram suas grades e as enviam para as escolas que as transformam em suas próprias grades, completando as matérias obrigatórias com as que compõem a parte diversificada do currículo, constituindo então o currículo pleno. Deste modo, uma grade curricular começa a ser construída em instâncias fora da escola (Secretarias de Educação) e é completada nesta, quando a Instituição aloca, de modo linear, os conteúdos formais que serão ministrados em cada série nesta escola, incluindo tanto os da parte comum, obrigatórios em uma instância maior (município, estado ou todo o território nacional) quanto os da parte diversificada. Vale enfatizar que nesta lógica que apresenta uma grade construída em várias instâncias, temos matérias obrigatórias em todo o território nacional, que constituem a parte comum do currículo, mas também podemos ter matérias que são tornadas obrigatórias pela própria instituição, fazendo com que toda a parte comum do currículo seja obrigatória, mas nem toda parte obrigatória seja comum. A grade curricular representa esta disposição das matérias obrigatórias e diversificadas que os alunos de um determinado grau deverão vivenciar, sendo colocadas do modo como cada instituição decidiu organizá-las, devendo ser vivenciadas pelos alunos em uma ordem espacial e temporal fixa, fechada. Daí o termo grade. (CUNHA, 2016 C, p.20).

Com base nesta argumentação podemos observar que as escolas brasileiras na educação básica somente a partir da Lei 5692/71 começaram efetivamente a planejar os seus currículos, decidindo se as matérias seriam organizadas sob a forma de disciplinas, áreas de estudo ou atividades. Em parte em função disto o Curso de Pedagogia foi reformulado para, entre outros objetivos, formar o Supervisor Escolar que seria o responsável direto, em cada escola concreta, para realizar o planejamento curricular desta escola seguindo as determinações legais estritas.

Assim, em 1971 com a Lei 5692/71, a matéria **Currículo** aparece como obrigatória no currículo para a formação do Supervisor Escolar formado no Curso de Pedagogia e se mantém até hoje. Com a obrigatoriedade de se ter este conteúdo estudado como matéria, cada Instituição pode criar sua disciplina. Por exemplo, na FE da UFRJ a matéria Currículo foi organizada em duas disciplinas: **Currículo**, dada no quarto período e **Planejamento de Currículo e Ensino**, sugerida para o quinto período do Curso.(vide fluxograma, anexo1). Outros cursos de Pedagogia ministram esta matéria criando-a como disciplinas que podem ter outros nomes, cargas horárias, ementas e creditações. Como hoje as escolas continuam com a atribuição de planejar seus currículos, que podem ser chamados de Projetos Políticos Pedagógicos, nada mais legítimo do que os alunos que cursam esta disciplina terem a expectativa de aprender a planejá-los. No entanto, continuaremos nosso sumário relato histórico para argumentar

que esta aprendizagem, sem uma compreensão mais contextualizada, pode ter implicações políticas no sentido de se planejar currículos que não formem sujeitos que, como argumenta Santos (2004) devem ter “*um conhecimento prudente para uma vida decente*”.

Assim, retomando o fio da história, em 1971 temos que surge uma lei de ensino a 5692, que explicita a existência de um especialista em educação formado no curso de Pedagogia e que teria como atribuição específica ser o responsável pelo planejamento do currículo de cada escola. Os demais especialistas, como o administrador, o orientador educacional e o ainda existente inspetor escolar, não teriam obrigação de estudar esta matéria. Do mesmo modo, o pedagogo que optasse por ser um professor, neste período, não precisava estudar este saber.

A reforma do Curso de Pedagogia ocorrida neste período e que obrigou o ensino da matéria currículos e Programas na formação do supervisor escolar estava, por sua vez, baseada em outra reforma. Assim, em 1968 houve a Reforma Universitária, no auge da Ditadura Militar, com a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, abafando as vozes que ainda almejavam o retorno da liberdade e da democracia, e com isso o Curso de Pedagogia começou a passar por mais uma reestruturação no ano de 1969, expressa no Parecer CFE n. 252 que deu as bases para a lei 5692/71.

Conforme já declarado, com esse novo currículo surge a ideia do pedagogo especialista, habilitado a isto **ou** aquilo. As habilitações caracterizam a influência positivista (dual) e fiscalizadora do governo ditatorial em vigência e seriam Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar, entre outras. Nessa nova reformulação do currículo do curso de Pedagogia o texto do Parecer n. 252/69 utiliza claramente os conceitos de atividade, disciplina como formas distintas de se organizar a matéria. Assim temos

- a) **matérias** pedagógicas da parte comum:
 - Psicologia da Educação;
 - Sociologia da Educação;
 - História da Educação;
 - Filosofia da Educação;
 - Didática;
- b) **matérias** da parte diversificada:
 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau;
 - Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior;
 - Estatística Aplicada à Educação;
 - **Currículos e Programas;**
 - Medidas Educacionais;
 - Legislação do Ensino;
- c) outras **matérias ou atividades**, ainda não mencionadas como, por exemplo:

- Economia da Educação,
- Antropologia Pedagógica,
- Educação Comparada,
- Técnicas Audiovisuais de Educação,
- Rádio e Televisão Educativa,
- Ensino Programado,
- Educação de Adultos,
- Educação de Excepcionais,
- Clínica de Leitura,
- Clínica de Voz e da Fala,
- Higiene Escolar,
- *Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica*; etc (BRASIL, 1969, p. 110-111 - grifos nossos).

Com base no que está proposto no parecer citado e nos artigos da lei 5692/71 podemos afirmar que apenas a partir da terceira reformulação do curso de Pedagogia foi que tivemos a obrigatoriedade de uma matéria que estudava currículo e se denominava Currículos e Programas, sendo no entanto obrigatória apenas para a formação do especialista em supervisão escolar responsável pelo planejamento curricular nas escolas.

Tendo como base este quadro histórico em que as escolas brasileiras ficaram de 1549 até 1971 tendo os seus currículos planejados centralmente e distribuídos às escolas de modo coercitivo, pode ficar a questão. Por que esta matéria foi incluída no currículo do Curso de Pedagogia para ser trabalhada sob a forma disciplinar em cada instituição? Uma hipótese é a de que ao invés de planejar o currículo diretamente e o enviar às escolas seria mais "legítimo" para as políticas curriculares em vigência no período ditatorial formar especialistas que planejassem o currículo das mesmas de forma a atender às demandas da sociedade em vigência. Para isso, no entanto, o pedagogo deveria ter uma formação que o levasse a querer a aprender a planejar, sem discutir este objeto, não compreendendo assim as suas implicações epistemológicas e políticas. A hipótese é a de que este quadro permanece até hoje. Em função disto, a mensagem expressa na epígrafe.

A última reforma do curso de Pedagogia ocorreu com a promulgação da Lei 9394/96 e podemos afirmar que a mesma, entre outras causas, foi fruto do processo de redemocratização pelo qual passou o Estado brasileiro. Esta modificação política está expressa legalmente na constituição de 1988. Esta lei normatiza que cada curso deve ter suas Diretrizes Curriculares Nacionais DCNs. Com base nestas diretrizes, aprovadas em 2006, o Curso passou não mais ser voltado para a formação de especialistas, priorizando a formação de professores, tanto que estes cursos agora são de Licenciatura para a

formação dos professores que irão atuar na educação básica na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, assim como na formação do gestor escolar, entre outros. As diretrizes para o curso de Pedagogia trazem a obrigatoriedade de que os pedagogos estudem conhecimentos formais relativos ao campo do currículo. Em suma esta matéria é atualmente obrigatória na formação de todos os pedagogos e, no âmbito de cada instituição que ministra o Curso de Pedagogia disciplinas são criadas para contemplar esta exigência.

Com a aprovação das DCNs para o Curso de Pedagogia através da Resolução CNE/CP de 1 de 15 de maio de 2006, o antigo dilema sobre a identidade do Pedagogo, como bacharel ou licenciado, é resolvido com uma solução na qual o dilema permanece. Isto ocorreu porque neste dilema estas diretrizes colocaram claramente a opção por um lado: o da licenciatura. Isto fica explícito logo no artigo inicial que coloca:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, **licenciatura**, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006. (Resolução CNE/CP/01/2006, grifo nosso)

Uma rápida análise deste discurso do artigo 1º nos mostra o cuidado do legislador ao colocar a licenciatura entre vírgulas, explicando bem a posição adotada. Também, estas diretrizes tiveram o avanço de colocar na formação do pedagogo, como algo central à sua formação, o conhecimento científico construído pela pesquisa. Isto pode ser evidenciado no seguinte artigo:

Art. 3º- O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de **conhecimentos teóricos e práticos**, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em pedagogia é central:

I- o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na **cidadania**;

II- **a pesquisa**, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; (idem, grifo nosso)

Também em uma sumária análise do discurso expresso neste artigo, observamos dois pontos: (1) a clara inserção da pesquisa na formação do pedagogo, vinculando-a a

uma preocupação com a formação da cidadania e (2) a ainda não compreensão das complexas dimensões destas duas exigências, no sentido em que colocam o licenciado em dilema com o bacharel (pesquisa) sem indicar um novo arcabouço epistemológico que possa dar conta da verdadeira dimensão do labirinto.

Esta não compreensão da dimensão da complexidade epistemológica fica evidenciada no modo como é concebida a relação entre a teoria e a prática. No texto estes termos estão ligados por uma conjunção aditiva, (e) vindo a teoria em primeiro lugar. Esta visão está muito longe da compreensão relacional entre as práticas de saberes proposta por Boaventura e já defendida no capítulo anterior. Pode parecer uma questão menor, mas julgamos pertinente e afeta inclusive o cotidiano de nosso currículo atual.

Deste modo, o Parecer CNE/CP nº 05/2005 traz a tona o debate se o Pedagogo é Bacharel ou Licenciado e a resolução que é aprovada com base neste bate o martelo: é um licenciado com formação em pesquisa. O dilema está posto. O caminho não está claro, mas algo é obrigatório: o pedagogo deve ter saberes para planejar o currículo escolar, implícito na indicação de que deve estar apto a elaborar o projeto político pedagógico da escola.

A seguir, iremos realizar um relato de como a obrigatoriedade da matéria Currículos e Programas nos Cursos de Pedagogia foi articulada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e de como esta matéria foi sendo organizada nas disciplinas oferecidas nesta instituição.

2.2- O surgimento da disciplina Currículo no Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Conforme pode ser observado no fluxograma do atual currículo do curso de Pedagogia (anexo 1) a matéria Currículos e Programas, obrigatória para a formação de todos os pedagogos desde 2006, foi organizada na FE em duas disciplinas. O processo de criação de uma disciplina não é simples e representa um verdadeiro desafio para quem está planejando um currículo organizado sob esta forma. Como de um modo geral os alunos tinham dificuldade em compreender este processo, Cunha (2016 c) relatou

que a transformação de uma matéria em disciplina é uma atividade da equipe que está planejando o currículo do curso e que isto implica entre outras coisas em se criar um nome para a mesma, decidir sobre sua alocação em uma instância, criar um código, ementa, carga horária e creditação. Quando falou a palavra crédito, houve uma reação discente: *não sabemos como isto funciona!*

Devo registrar que grande parte das questões formuladas pelo corpo discente estava relacionada a compreender esta noção. Em função disto, um extrato de seu texto é elucidativo para entendermos o atual currículo que está organizado sob esta forma. Assim temos:

No caso de currículos que optam pela organização disciplinar semestral, em que o aluno se inscreve em disciplinas e não em um ano letivo, com a obrigatoriedade de cursar todas as disciplinas discriminadas na grade, surge a necessidade de transformar a grade curricular em um fluxograma. Isto é muito comum nos cursos de graduação de escolas superiores e devemos conhecer a técnica de elaboração deste instrumento.

Como o próprio nome indica, no fluxograma cada Instituição deve explicitar o fluxo disciplinar sugerido para que o aluno percorra o currículo planejado para o curso, considerando que a inscrição será feita não na série, em bloco, mas em disciplinas. Assim, é comum a colocação de setas indicando quais são as disciplinas que possuem pré-requisitos, as que possuem co-requisitos e as que podem ser cursadas sem a necessidade de requisitos. Também para que o aluno saiba a natureza epistemológica de cada disciplina, considerando que vai se inscrever nesta e não na série ou no semestre, aparece o conceito de crédito.

A questão do crédito surge historicamente no âmbito da Reforma Universitária expressa pela Lei 5540/68 na qual os planejadores dos currículos dos cursos superiores puderam optar pela organização disciplinar expressa na semestralidade e inscrição em disciplinas e não em anos letivos. Considerando que as disciplinas deverão trabalhar com saberes teóricos, já que as operações formais estão instaladas, e também com saberes práticos que vieram se constituindo desde a fase sensório-motora, a creditação tem por objetivo determinar o tempo da carga horária, de cada disciplina, que será dedicado à teoria e o tempo dedicado à prática. (CUNHA, 2016 C p. 21)

Deste modo, o CFE determinou em uma resolução que um crédito teórico deveria ter a duração de 15 horas/aula e o crédito prático a duração de 30 horas/aula. Cada Instituição, em seu âmbito, poderia alterar estes valores, mas, de um modo geral, estes valores foram mantidos. Por exemplo, no caso da UFRJ ainda existe uma resolução do Conselho de Ensino de Graduação, CEG, que os mantém deste modo.

Assim, quando uma disciplina é criada, a equipe responsável pelo planejamento do currículo deve decidir sobre sua creditação, ou seja, sua natureza epistemológica em relação ao tempo necessário aos saberes teóricos e aos práticos. Caso a disciplina tenha 60 horas/aula e a equipe decida que será totalmente teórica esta disciplina terá 4 créditos. Caso seja totalmente prática, terá 2 créditos. Caso seja teórico-prática deverá ter 3 créditos, sendo 2 teóricos e 1 prático. Sempre após explicar este aspecto as dúvidas

permaneciam ao ponto de o texto ter que incluir exemplos concretos para facilitar a compreensão. Neste sentido, ainda segundo a autora:

Exemplificando, se um suposto aluno, por exemplo, estiver em dúvida se vai se inscrever em uma disciplina denominada Inglês e a mesma tem 60 horas e 4 créditos deverá saber que irá estudar 60 horas de teoria. Se outra disciplina de Inglês tiver 60 horas e 2 créditos deverá saber que vai passar as 60 horas realizando atividades práticas.

Como podemos observar, a creditação está relacionada à carga horária, mas é diferente desta. A carga horária significa o tempo que o aluno tem que vivenciar em cada disciplina. A creditação significa o modo como este tempo será vivenciado, se com teorias, com práticas ou ambas. (CUNHA, 2016 c, p.23)

Em relação à carga horária, existe, pela legislação, uma obrigatoriedade de que cada curso tenha uma carga horária mínima para sua integralização. Assim, atualmente, o Curso de Pedagogia, em todo o território nacional, tem que ter uma carga horária mínima de 3 200 horas. Antes, esta carga horária mínima era de 2.200. Deste modo, cumprida a exigência legal da carga horária mínima para integralizar o currículo de um curso, cada instituição tem autonomia para exceder este valor e distribuí-lo pelas diferentes disciplinas com os valores que julgar mais condizentes. No entanto, se observarmos o fluxograma do currículo atual, em anexo 1, iremos constatar que todas as disciplinas têm cargas horárias expressas em números que são múltiplos de 15. Olhando o fluxograma do currículo antigo, este fato permanece. Assim como o dos currículos implantados desde a criação do curso. As disciplinas sempre têm 30, 45, 60, 75, 90, 120, 150, 180 horas/aula. Por que isto ocorre? Ao buscar explicar porque os fluxogramas dos diferentes currículos pelos quais passou o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação possui sempre estes valores para as cargas horárias, temos o seguinte registro em meu diário de sua explicação transcrita:

Entendamos este número 15. Seria possível um professor dar meia aula por semana? Não. O valor mínimo seria uma aula semanal. Na legislação anterior à Lei 9394/96, o ano letivo tinha 180 dias como tempo mínimo. Cada semestre teria 90 dias letivos. Considerando que a semana poderia ter seis dias letivos, se nós dividirmos 90 dias letivos semestrais por seis dias letivos semanais surgirá o número quinze. Em suma, 15 era o número mínimo de semanas que uma escola deveria funcionar para integralizar o semestre letivo de 90 dias.

O cálculo da carga horária começa então a partir deste valor 15. Caso uma disciplina seja considerada pouco importante ou menos necessária e existe a impossibilidade de o professor dar meia aula por semana, o grupo que estiver planejando o currículo poderia determinar uma aula semanal e a carga horária integral desta disciplina seria de 15h/a. Com duas aulas semanais, teríamos uma carga horária de 30h/a e assim sucessivamente.

Atualmente, após a Lei 9394/96, o ano letivo tem um mínimo de 200 dias letivos, inclusive no nível superior e, em função disto, encontramos escolas trabalhando com valores diferentes dos múltiplos de 15, por exemplo, com 20 semanas. Esta decisão do número de semanas a considerar fica geralmente no âmbito da escola, desde que os 200 dias letivos sejam respeitados obrigatoriamente.

No entanto, muitos cursos, como é o caso do atual de Pedagogia na UFRJ já perceberam que nem todas as atividades curriculares se restringem ao espaço da sala de aula e podemos ter dias letivos sem ter “aulas”. Isto, por exemplo, ocorre na UFRJ com a Semana de Integração Acadêmica, em que as aulas são suspensas, mas os dias letivos permanecem plenos de outras atividades curriculares. Com base nesta realidade do cotidiano do currículo, muitos planejadores julgaram mais simples permanecer com os valores anteriores, sendo os mesmos distribuídos de modo que cada professor precisa de 15 semanas de trabalho efetivo para integralizar a carga horária de sua disciplina. Os alunos, por seu turno, precisam vivenciar os 200 dias, preenchendo os mesmos com outras atividades que são curriculares, mas que nem sempre são vivenciadas em sala de aula, como a participação em grupos de pesquisa, trabalhos de monitoria, participação em Congressos etc..

O interessante é que estas atividades não disciplinares são tão ou mais ricas do que as vivenciadas formalmente em sala de aula, mas a concepção de currículo, percebido apenas como o conjunto de disciplinas de um curso, é de tal maneira forte que muitos ainda denominam tais atividades de extracurriculares, quando, em outro discurso curricular, são atividades extraclasse, mas intracurriculares.

Também na criação de disciplinas para o curso de Pedagogia, além destes elementos analisados, existe a questão da ementa. O exemplo de uma ementa, no caso da disciplina Currículo encontra-se no anexo 4. Assim como o exemplo de um programa pode ser visto no anexo 2 relativo ao plano de curso. Observamos em nosso diário de campo como o corpo discente teve dificuldade em distinguir o programa das disciplinas de sua ementa. Novamente em registro de fala de Cunha temos:

Atentem para o fato de que ementa é diferente de programa. Os programas devem ser elaborados por professores no âmbito do planejamento de ensino e não do planejamento curricular. O programa é o detalhamento da ementa. A ementa é sucinta e foi elaborada pela equipe que planejou o currículo, indicando o conteúdo obrigatório que diferentes professores da mesma disciplina devem seguir. Assim, existe a possibilidade de programas diferentes para a mesma disciplina, mas não a de ementas diferentes alteradas pelo professor. Caso algum professor

queira mudar a ementa, esta mudança deverá ser aprovada por órgãos competentes, no caso da UFRJ pelo CEG, após passar por instâncias internas. (CUNHA, 2016 c, p. 28.)

Deste modo o fluxograma do atual currículo do curso de Pedagogia, que já está em processo intenso de reformulação, mantém esta estrutura em relação aos valores das cargas horárias e dos créditos para a criação de suas disciplinas e possui seu ementário elaborado pela equipe que o planejou em discussão intensa com o corpo docente. Apenas considerando esta possibilidade de o curso de Pedagogia ter autonomia para decidir sobre a criação e alocação de suas disciplinas a partir do que é exigido pelas DCNs já nos indica como o processo de planejamento curricular atualmente é bem distinto daquele de quando o curso foi criado em 1939 no Brasil

Resta agora nos determos na elaboração de um pequeno esboço histórico para conhecermos como a disciplina Currículo surgiu nos Cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ.

Desde sua criação, em 1968, o Curso de Pedagogia da UFRJ está localizado na Faculdade de Educação (FE) no *campus* da Praia Vermelha da UFRJ, Botafogo, zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Embora a localização seja a mesma _ está em curso um processo de sua transferência para o campus do Fundão_ este curso passou por algumas reformas. De um modo geral, não considerando pequenas reformulações curriculares internas, destacamos três propostas: (1) uma primeira, que vai da criação do curso até 1991; (2) uma segunda que vai de 1992 até a aprovação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais em 2006, com variação interna mais acentuada e (3) uma última que está em vigência atualmente e que começou a ser implantada em 2007. 2, mas somente foi efetivada oficialmente em 2008, quando o Projeto Político Pedagógico teve a sua proposta implantada no Sistema que apresenta o currículo formal online e que é denominado de SIGA.

Vale destacar que nestas reformas curriculares estamos analisando apenas o aspecto do currículo formal, expresso nos fluxogramas ou em suas grades, considerando que o momento inicial do curso implantado de 1968 até 1991 não teve a elaboração de um fluxograma. Não haverá uma análise apoiada em um conceito de currículo em sentido mais amplo, que implicaria no conhecimento escolar vivenciado e não apenas manifesto em documentos indicativos de disciplinas com suas cargas horárias e creditações. Para efeitos de sistematização iremos delimitar os períodos em que ocorreram as reformas curriculares.

2.2.1 CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGA DA UFRJ DE 1968 A 1991

A grade curricular do currículo em vigência no período de 1968 até 1991 nos indica que o mesmo estava, como não poderia deixar de ser neste contexto histórico, alinhado com o que era preconizado na Reforma Universitária de 1968 e no Parecer do CFE que indicava que o curso de Pedagogia deveria formar os especialistas em Educação, conforme já citado. A concepção de um pedagogo sendo um especialista foi fortemente referendado posteriormente com a aprovação da lei 5692/71 que explicitava o Supervisor Escolar como o responsável direto pelo processo de planejamento curricular nas escolas da educação básica então denominadas de primeiro e segundo graus.

Embora o leque de especialistas fosse mais amplo, a FE decidiu formar quatro: o supervisor, administrador e orientador educacional e o professor em uma especialização chamada de magistério. Considerando que na formação do supervisor seria obrigatório o ensino da matéria Currículos e Programas, a mesma foi incluída no Curso de Pedagogia da UFRJ organizada como uma disciplina com este mesmo nome e com uma carga horária de sessenta horas e quatro créditos. Deste modo, podemos situar o aparecimento da disciplina na FE desde o momento da criação do Curso de Pedagogia. No entanto, esta disciplina não era obrigatória nas demais especializações, podendo ser cursada como optativa, mas não temos registro para saber se era bem aceita. De qualquer modo, os conteúdos curriculares que deveriam ser desenvolvidos nesta disciplina poderiam ser complementados com outra denominada Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, originária de uma matéria com este mesmo nome, mas que teve a sua organização em duas disciplinas: Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I e II. Deste modo, podemos inferir que o pedagogo formado neste período estava discutindo temas curriculares diretamente em uma disciplina e indiretamente em duas outras, mas isto ocorria apenas no ciclo profissional, depois que os alunos optavam por uma das especializações oferecidas. Assim, podemos inferir que os saberes curriculares seriam prioritários para o supervisor. Os demais especialistas ficariam, cada um, com seus saberes específicos o que indica um caráter tecnicista o pouco relacional dos saberes a que estes especialistas tinham acesso formalmente.

Também no ciclo profissional das disciplinas obrigatórias do tronco comum, são encontradas as disciplinas de Estatística Aplicada à Educação I, Estatística Aplicada à

Educação II e Medidas em Educação. Isto indica um forte acento em uma visão do pedagogo com formação de base tecnicista.

No caso das disciplinas do ciclo profissional da habilitação Magistério encontramos a Metodologia de Ensino de 1º Grau e Princípios e Métodos das diferentes habilitações. Por exemplo: Princípios e Métodos de Administração Escolar. Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, etc. Esta proposta visava claramente à formação do Pedagogo especialista (supervisor, administrador, orientador) e do professor. Cada uma destas habilitações era estanque, não dialogando com as demais.

No caso das disciplinas do ciclo profissional das habilitações que não a de supervisão não encontramos nenhuma disciplina voltada diretamente ao currículo. No entanto, no rol das disciplinas optativas de todas as habilitações encontramos as disciplinas Metodologia da Pesquisa em Educação I, Metodologia da Pesquisa em Educação II, indicando uma preocupação com a formação do pesquisador. No entanto, uma análise mais detalhada vai nos mostrar que era uma pesquisa que deveria estar apoiada em uma concepção positivista de educação, considerando que as disciplinas que subsidiavam as metodologias tinham claro caráter quantitativo, que embasa a vertente do paradigma moderno conforme analisado anteriormente.

2.2.2 CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGA DA UFRJ DE 1991 A 2007/2 E 2008

Em parte como produto de uma forte pressão política de instituições ligadas às políticas públicas de ensino houve, em 1991, uma reformulação do currículo do Curso de Pedagogia. A mesma ocorreu, no entanto no âmbito da FE, principalmente como uma política aceita internamente na mesma, que entendia que este priorizasse a formação de professores.

De 1991 até 2004 as disciplinas tinham seus nomes denominando-as com as palavras primeiro e segundo graus que era a nomenclatura expressa na lei 5692/1. Como em 1996 houve uma reforma expressa na Lei 9394/96 e estas escolas passaram a ter outra denominação houve uma pequena reformulação, apenas com o objetivo de trocar o nome das disciplinas que apresentavam esta nomenclatura que não mais refletia a situação legal vigente.

Assim, em 2004 o Currículo do curso de Pedagogia passou por esta pequena mudança, mas manteve sua estrutura básica aprovada em 1991 e voltada à formação de professores. Nesta, o curso tinha por objetivo não mais formar especialistas e sim formar o professor para atuar: **ou** na educação infantil; **ou** nas séries iniciais do ensino

fundamental; **ou** no ensino das disciplinas pedagógica para o ensino normal. Esta proposta tinha aspectos muito positivos, como o de aprofundar cada uma destas formações, mas isto implicava em um curso que não atenderia a um público maior considerando que: (1) não havia o curso oferecido no turno noturno; (2) os alunos que ingressavam no vestibular eram em número de 45; (3) cursavam até o quarto período disciplinas obrigatórias do tronco comum e, a partir do quinto período escolhiam uma das três habilitações o que fazia com que as turmas tivessem poucos alunos, encarecendo assim o custo por aluno.

Em 2005, esta proposta estava explicitada em um documento que não organizava as disciplinas em um fluxograma, existindo apenas a grade curricular, o que dificultava uma visão sintética do currículo formal do curso. Foram elaborados três fluxogramas, em anexo 7.

Visualizando estes três fluxogramas vamos observar que agora a disciplina Currículo tornou-se parte obrigatória do tronco comum às três habilitações, estando situada, nas três, no quarto período e com quatro créditos, sendo totalmente teórica.

Esta proposta implicava, assim, em um currículo agora apenas analisado em seu aspecto formal que priorizava a formação do docente para a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e magistério das disciplinas pedagógicas do ensino normal, sendo portanto de licenciatura. No entanto, a formação para o domínio do saber científico que caracteriza em parte a formação do bacharel começa a se delinear e se expressa claramente na criação obrigatória de uma disciplina intitulada seminário de monografia, com uma carga horária mínima de 30h, além de outras destinadas ao aprendizado da metodologia da Pesquisa. Como este currículo implicava na formação por habilitação. Olhando estes três fluxogramas, verificamos que no rol das disciplinas obrigatórias do tronco comum, encontramos a disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação I e Seminário de Monografia (EDW 481) e no rol das disciplinas da habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Normal a disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação II. Em suma, o pedagogo deveria ser formado para a produção do conhecimento científico com uma bagagem de aprendizagem no campo da pesquisa, mas ainda restrita. Além de mínima, fragmentada, considerando o hiato entre os períodos. A metodologia era dada no quarto e a monografia ficava no oitavo. Entre os períodos, não havia práticas nem saberes de pesquisa. Nesta proposta, o aluno ao terminar sua monografia (como ela foi produzida?) precisava de um parecer do

orientador e de outro professor para ser aprovado. Não havia o espaço da Defesa Pública e nem o espaço formalizado em termos de carga horária destinada para o orientador.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia em dezembro de 2016, logo no ano seguinte, mesmo sem ter ainda a inserção formal no Siga começou a ser implantado. A estratégia foi a de não oferecer as disciplinas dos primeiro períodos que seriam eliminadas.

2.2.3 CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ DE 2007/2008 ATÉ O MOMENTO ATUAL

Vale destacar que o atual currículo foi gestado de modo intenso desde o início do século atual, mas como estávamos “Esperando Godot”, ou seja, esperando as Diretrizes para o Curso de Pedagogia que nunca vinham, o mesmo não pôde ser reformulado para evitar de ter que ser novamente refeito, caso não atendesse às novas normas nacionais.

Com a aprovação das Diretrizes em 2006, o projeto de reformulação que já estava bem adiantado apenas precisou ser refeito no sentido de adaptação às novas normas. Assim no ano de 2006 o currículo novo entrou em trabalho de parto. Neste processo, já no ano de 2007, o currículo nascia, estava pronto, no sentido de aprovado pelas instâncias acadêmicas no âmbito da Faculdade de Educação como os Departamentos e a Congregação. Faltava, no entanto, o trâmite pelos labirintos da institucionalização que culminaria com a implantação desta proposta no Sistema da Universidade: Siga. Faltava o registro oficial da criação. Esta implantação efetiva no Siga ocorre apenas em 2008.

É por isto que a data de nascimento deste currículo fica difícil de ser estipulada. Na prática, ocorreu em 2007/2. Oficialmente, em 2008. O que estamos chamando de implantação na prática foi a não oferta de disciplinas que já estavam condenadas à morte curricular. Entre elas, quatro que fazem muita falta até hoje e que davam ao currículo antigo um caráter mais prático, considerando que desde o primeiro período existiam disciplinas com creditação prática (vide anexo 7, as creditações das disciplinas Realidade Educacional I e II Cotidiano da Escola I e II,) e, infelizmente, isto não ocorre na proposta atual. Uma ida ao fluxograma, no anexo 1, que explicita a formatação do

currículo atual evidencia isto. A primeira disciplina a ter uma creditação prática é oferecida apenas em semestres posteriores.

Minimamente explicada a grande confusão de datas para se considerar o surgimento da nova proposta, o fato é que a mesma trouxe, para o campo do currículo, um avanço considerável em termos de organização da matéria currículo. Assim, pela primeira vez esta matéria foi organizada não em uma, mas em duas disciplinas, existindo, assim, pelo menos em termos formais, um espaço para se discutir em um primeiro momento o que se entende por currículo e em um segundo como podemos realizar o planejamento do mesmo ligando-o às questões de ensino. Esta disciplina recebeu o nome de Planejamento de Currículo e Ensino.

Também consideramos que não se pode formar um pedagogo que vá trabalhar o conhecimento escolar, ou seja, o currículo, sem uma apropriação sobre o próprio modo como o conhecimento científico, que ainda é hegemônico em nossos currículos, pode ser produzido. Isto significa que deve existir uma preocupação com a formação de um pedagogo/professor que não seja um mero repassador de conteúdos e sim a formação de um pedagogo/professor/pesquisador que tenha conhecimentos para não se limitar a reproduzir conteúdos já reificados e sim ser um agente ativo na produção do saber a ser ensinado.. Isto implica, em termos formais no fluxograma do currículo, na inclusão de saberes voltados para a formação inicial do pesquisador.

Este aspecto pode ser evidenciado na proposta atual com uma inclusão maior de disciplinas voltadas á formação do pesquisador. Por exemplo, já no primeiro período existe a disciplina Introdução ao Pensamento Científico em Educação. No segundo, terceiro e quarto períodos, o aluno fica meio solto, tentando descobrir afinal porque estudou aquele saber no primeiro período. No quinto período, volta a ter uma iniciação científica mais específica como ao estudar Metodologia da Pesquisa em Educação e no sétimo aprende pesquisa em Educação; No oitavo estuda Monografia onde elabora seu projeto de pesquisa e no último realiza a Defesa Pública da sua Monografia.

Uma particularidade desta proposta deve ser enfatizada porque será defendida nesta investigação como podendo ser um tempo e espaço que poderiam permitir à formação de um pedagogo habilitado a compreender de modo mais complexo o modo como o saber científico deveria ser produzido no novo paradigma que estamos defendendo.

A particularidade é a seguinte. Na proposta que pode ser visualizada em anexo, existe a disciplina monografia (edw 480) e o Requisito Curricular Suplementar RCS

EDW K02. Na disciplina EDW 480, os alunos aprendem a construir o seu Projeto de Pesquisa. A partir daí eram encaminhados para a orientação da monografia. Cada aluno escolhia seu orientador. Este árduo trabalho de orientação, no currículo antigo, não era sistematizado em uma disciplina e os professores orientadores não tinham formalmente computada em suas horas de trabalho esta complexa tarefa. É claro que isto é um grave problema na organização do currículo.

Por outro lado, contrabalançando este problema existiu uma experiência muito rica que foi extinta. Em um momento inicial da reforma curricular, os alunos que já estavam com suas monografias prontas inscreviam-se no RCS Seminário Integrado de Monografia e realizavam suas defesas públicas. Estas Defesas tinham, no entanto, uma particularidade. O aluno defendia a sua monografia, mas era obrigado, por requisito curricular obrigatório, a assistir à defesa dos demais. Havia um tempo e um espaço para este trabalho, que iria se incorporar à cultura escolar cotidiana.

Isto permitiu, neste formato, que cada aluno saísse de sua lógica metodológica e mergulhasse em outras lógicas metodológicas. Em suma, a complexidade epistemológica ficava explícita e as práticas dos diferentes saberes dialogavam neste espaço.

A extinção ocorreu logo no semestre seguinte. Em princípio, por uma causa justa, os professores precisam efetivamente de uma disciplina em que sua orientação fique institucionalizada. Criar a disciplina Orientação de Monografia é mais do que válido. O que argumentamos é que a criação da orientação tenha ocorrido com a morte da defesa nos moldes em que ocorreu em um único semestre. Com a nova proposta, cada professor que orienta a sua monografia é responsável pela organização desta Defesa e os demais alunos, sem terem tempo e espaço para participar da defesa de seus colegas ficam sem a riqueza desta experiência. Isto pode ser constatado no baixo índice de participação de discentes em defesas públicas na graduação em Pedagogia.

Finalizando este sumário esboço histórico, podemos resumir que desde a implantação do curso de Pedagogia na FE da UFRJ a matéria esteve presente, mas em cada momento foi organizada de um modo distinto. No primeiro, que vai de 1968 a 1991, em que se formavam especialistas em educação era organizadas sob a forma de uma disciplina obrigatória apenas para a formação do supervisor escolar. Em um segundo momento, também organizada sob a forma de uma disciplina denominada Currículo, torna-se obrigatória para a formação das três habilitações que formavam

professores para a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e disciplinas pedagógicas do magistério.

Atualmente a matéria está organizada em duas disciplinas denominadas respectivamente **Currículo** e **Planejamento de Currículo e Ensino**. Com esta organização é de se supor que o ensino do campo curricular tenha se tornado mais efetivo. Uma análise de como está ocorrendo o processo do ensino focando na primeira disciplina e na visão docente será apresentada a seguir.

2.3-Implicações do ensino obrigatório da disciplina Currículo nos Cursos de Pedagogia: a visão docente

Como tem sido o ensino da disciplina Currículo na visão docente no atual curso de Pedagogia e que já está em processo de reformulação? Esta questão será, na presente investigação, respondida de modo sumário, tendo como base os depoimentos de duas docentes que a ministraram em caráter regular nos períodos investigados. Os dados obtidos com a docente, responsável pela produção do livro didático que tem o seu processo agora investigado, foram obtidos com o registro gravado e transcrito em meu diário de campo de suas falas em sessões de orientação. No caso dos dados obtidos com a outra professora, os mesmos estão registrados em uma entrevista gravada e transcrita na íntegra no anexo 5, e que terão extratos elucidativos de sua percepção.

Antes de procedermos a este relato julgo interessante apresentar um quadro geral do ensino desta disciplina. Assim, considerando que a mesma já existia com o mesmo nome, creditação e carga horária desde o currículo “antigo”, levantamos que neste momento a mesma era ministrada sob a orientação direta do Professor Antonio Flavio Barbosa Moreira, atualmente aposentado da UFRJ, mas que continua sendo uma liderança nacional e internacional no campo do currículo, sendo inclusive Professor Emérito da UFRJ. Em um segundo momento, a partir do ano 2000, a mesma começou também a ser ministrada pela Professora Alice Casimiro Lopes, também nome expressivo no campo. Com a desvinculação da Professora Alice da UFRJ e sua inserção na UERJ a disciplina passou a ser ministrada pelos demais componentes do NEC- Núcleo de Estudos Curriculares, por diversos professores substitutos e pela Professora Regina Céli, a partir de 2004. Posteriormente o quadro foi enriquecido com a contribuição da Professora X. Indagada sobre como iniciou o ensino desta disciplina, declarou:

Eu entrei aqui concursada para a disciplina de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Só que eu venho da UERJ. Na UERJ eu estudei no PROPED e fui aluna do grupo de currículo, do cotidiano, Nilda Alves, Elizabeth Macedo, Inez Barbosa, São grupos que trabalham já com currículo, é muito forte no Rio de Janeiro, no país é o grupo da UERJ de Currículo e lá eu já fui lidando muito com o currículo até pra minha dissertação de Mestrado. Eu fui estudar diários de uma professora, aí o que eu descobri? Que os professores estavam discutindo as políticas curriculares, mas elas não sabiam como encaminhar. Dali eu faço o Doutorado. Do Doutorado eu acabo estudando as políticas do Rio de Janeiro e como sempre têm as políticas curriculares, tem uma reação dos professores à política. Venho para a UFRJ, mas para a Avaliação e a avaliação não é desconectada de currículo. Elas são muito ligadas, uma depende da outra. Quando eu entrei aqui eu comecei com a disciplina de avaliação e me deram didática para cobrir, mas mesmo eu dando didática eu entrava mais em currículo. Aí eu fazia a junção de didática com currículo, quando depois eu passei para a prática, passei um semestre trabalhando com prática, eu senti a necessidade de discutir com os alunos a forma como o currículo é desenvolvido. Até que eu pedi à Universidade que eu não queria dar mais didática e nem mais prática, só que na verdade eu queria mais que um semestre, eu queria currículo e fui para currículo.

Com base neste relato fica evidenciado o fato de a Professora X ter um grande envolvimento com o campo do currículo por perceber suas implicações políticas e o modo como está relacionado aos demais campos em que tem trabalhado. Atualmente, a disciplina tem como Titular a Professora Carmen Gabriel que tem atuado de modo mais direto com esta disciplina na Pós-Graduação.

Com base nos dados levantados com as duas professoras investigadas, podemos perceber que ambas apresentaram aspectos comuns a partir de suas experiências cotidianas em sala de aula. A professora autora do livro já está identificada. A outra será denominada como sendo X. Deste modo, acentuaram: (1) importância da disciplina Currículo e a responsabilidade política e acadêmica de ambas no sentido de formar um pedagogo que tivesse efetivamente condições de compreender o significado da importância do currículo na formação dos alunos pelos quais estes futuros pedagogos seriam responsáveis após suas formações; (2) dificuldade de realizar de modo mais expressivo este objetivo em função de diversas variáveis, mas acentuando o fato de o corpo docente apresentar dificuldades em se apropriar da discussão por diversos fatores, entre os quais a dificuldade de acesso e compreensão a textos críticos foi o mais enfatizado; (3) necessidade de ter o apoio de um material didático que dinamizasse as aulas e que criasse um ambiente dialógico de discussões de questões curriculares que contemplassem o cotidiano destes alunos e os envolvessem de modo ativo no processo.

Para elucidar tais aspectos encontrados no ensino da disciplina serão apresentados extratos de suas falas. Deste modo, ao colocar a importância de o corpo docente estudar a disciplina currículo e o que considera mais relevante neste ensino, X declarou:

A compreensão do que seja currículo. Porque se nós trabalhamos ele só teoricamente, a gente está formando um professor com uma formação muito rasa. Eu considero a avaliação, claro, vou “puxar a brasa para a minha sardinha”, mas o currículo é a espinha de uma formação para professor. Isso eu vivi dentro da vida acadêmica e quando eu vou pesquisar, me torno mestrande e doutoranda eu vejo como é difícil para o professor e aonde o professor é, entre aspas, vendido pela Secretaria de Educação e pelas políticas através do currículo, porque pode te convencer que você está fazendo a melhor coisa do mundo, na verdade você está produzindo um currículo mais tradicional do que nunca. Você está sendo enganado, mas a propaganda enganosa é a que leva. Fazer que eles entendam esse conceito e que eles cheguem um dia lá no campo. Minha perspectiva é que todo pedagogo que está sendo formado por aqui, boa parte, assume inclusive matrículas no serviço público, aqui tem um pedagogo de formação muito boa, ele chega na escola pública, mas ele precisa saber o que é Currículo. Por que aonde que tem a venda maior do currículo? Na escola pública. É lá que você vê como é negociado, a escola privada não vai abrir mão nunca. Ela vai ser sempre tradicional, a gente sabe que escola privada vai continuar com esse currículo por muito tempo. Na escola pública, o espaço é público, você está trabalhando com segmentos populares. Se esse aluno vai e passa, pelo menos ele tem uma formação boa. Para mim a espinha dorsal da escola é o currículo.

Tal posição, que coloca a importância de o corpo discente compreender de modo crítico o que significa o currículo é totalmente apoiada pela outra professora. Isto pode ser sintetizado na epígrafe deste trabalho em que transcrevo uma frase anotada em meu diário:

Se não tivermos uma clareza teórica sobre a complexidade epistemológica e política que deve existir na compreensão do objeto currículo, se não desvendarmos este enigma, poderemos ser devorados pelas políticas educacionais atuais que podem ser implantadas regulando o campo. Se para discutir este tema, com meus alunos, eu precisar continuar a realizar o esforço de construir com eles um livro que contemple esta discussão, eu o farei. Você me ajuda nesta caminhada? Vai “encarar”?

A pergunta formulada de modo regular em várias aulas e expressa em tom de brincadeira querendo saber se o corpo discente teria disposição acadêmica para “encarar” o esforço de realizar esta discussão não é gratuita. No depoimento de ambas está implícita a dificuldade que o professor encontra no cotidiano da sala de aula para construir e orientar uma leitura mais sólida, sistemática, relacional e reflexiva. Assim, segundo o depoimento de X, temos:

O aluno tem uma dificuldade, (de leitura). Não adianta você passar “trezentos mil” textos, porque ele tem 300.000 textos de outras disciplinas para ler. Eu prefiro trabalhar o conceito oralmente e suscitar com eles o desejo de ler um texto, porque se eu for pedir para eles lerem e desenvolver o texto, eu vou ficar morrendo na beira da praia. Já trago o conceito e trabalho bastante, aí muitos deles passam a ler os textos, entendeu? É o processo! Se eu não trabalho (textos) com o aluno, aí eu acabo de ser contraditória ao que defendo.

A fala da autora do livro também reconhece que o corpo discente está assoberbado com a leitura de muitos textos de outras disciplinas, mas que o problema pode tentar ser solucionado na medida em que estes alunos não fiquem lendo escritos avulsos e tiverem acesso a um material produzido especificamente para cada dia de aula, preservando suas sequências e que seja construído de modo interativo com eles. Em suma, a leitura de textos variados deveria ser substituída pela leitura dos mesmos, mas organizados em um livro que deveria:

ter critérios que possibilitem ao corpo discente ter: (1) acesso a um texto com uma linha de argumentação coerente, no sentido de articulação de suas partes, preservando a continuidade e integração do processo de ensino, ou seja, permitir aos graduandos de Pedagogia que leiam integralmente um livro com início, meio e fim; (2) ter um espaço, com embasamento teórico, para problematizar as questões levantadas na obra, enriquecendo a bibliografia básica, discutida em classe, com uma mais ampla, a ser lida ao longo da formação e que amplie a complexidade da discussão e desperte no discente “a vontade de ler”. E, finalmente, o critério de possibilitar ao corpo discente uma leitura diferenciada das teorias curriculares, na medida em que a obra não busca simplesmente categorizar essas teorias, como é sugerido na ementa da disciplina, mas problematiza a categorização hegemônica existente, propondo outra e argumentando sobre várias possibilidades de compreensão teórica do objeto currículo, destacando que ao se assumir uma postura discursiva teórica, qualquer que seja, temos que estar conscientes de suas implicações epistemológicas e políticas. (CUNHA 2016.k, p.3).

Deste modo, na fala de ambas aparece a questão da dificuldade de uma leitura mais sistematizada e a necessidade de se ter pelo menos um livro específico de Currículo que sistematize de modo mais articulado o ensino desta disciplina. Na fala da professora X, vimos que existe um livro básico adotado no curso, embora trabalhe outros autores. Em sua fala, ao ser indagada especificamente sobre a bibliografia mais indicada, declarou:

Bom, fundamentalmente, a básica mesmo é o livro do Tomaz Tadeu, Documentos de identidade, Há quem faça críticas ao livro, mas ninguém pode negar que ele faz uma excelente sistematização de currículo. Tem uma outra coisa também importante, ele tem uma lógica de trabalhar historicamente o desenvolvimento de Currículo. Eu mostro como foi o tradicional, vou pegando todas as vertentes que estão ali, depois eu vou para a crítica e pego todos os autores da crítica e depois vou para a pós-crítica, então o aluno sabe início, meio e fim. Para mim esse desenvolvimento com a vertente histórica ajuda muito o aluno a compreender porque que foi mudando. Quando eu pego uma turma com uma perspectiva histórica, é muito mais fácil lidar com a disciplina de avaliação, então eu pego o Tomaz Tadeu.

Nesta fala de X está o cuidado de se construir uma discussão na qual o corpo discente possa ter uma dimensão histórica das diferentes concepções de currículo e também indica que o curso segue o que está prescrito na ementa da disciplina. As

teorias seriam entendidas em uma concepção tradicional, crítica e pós-crítica. Assim, ambas defendem a necessidade de o corpo discente ter acesso a uma leitura, com início, meio e fim de no mínimo um livro didático.

No entanto na fala da autora do livro a mesma está propondo uma discussão de currículo que questiona a categorização proposta por Silva (2009) expressa em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas categorizando-as como discursos curriculares modernos e pós modernos e também busca avançar na discussão que percebe o conhecimento escolar, além de formador de identidades, como sendo formador de subjetividade colocando no campo uma distinção filosófica entre estes dois conceitos (identidade e subjetividade), Assim a fala de Cunha resgata a importância da contribuição do livro didático de Tomaz Tadeu, enfatiza que o utiliza em suas discussões, mas aponta que

O campo do currículo, no Brasil, apresenta uma expressiva produção acadêmica expressa em livros e artigos amplamente difundidos. No entanto, quando se faz um recorte desta produção, focalizando a questão do livro didático escrito com o objetivo específico de atender ao público-alvo de alunos de graduação em Pedagogia, considerando critérios que atendam ao uso de um livro integral como suporte para o ensino da disciplina, esta produção se torna escassa, destacando como tendo este caráter a obra Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo de Tomaz Tadeu da Silva, que tem tido uma expressiva divulgação desde que foi lançada até os dias atuais. (CUNHA, 2016 k, p.2).

Coloca também que este livro tem servido como um dos referenciais teóricos do campo curricular atual. No entanto, a análise das teorias curriculares no livro avança até o momento em que coloca o currículo como o conhecimento escolar formador de identidades, sem apresentar uma diferenciação conceitual mais precisa da diferença entre os conceitos de identidade e subjetividade. Assim, para defender a importância de outro enfoque analítico que considera estes dois conceitos (identidade e subjetividade) relacionais, porém distintos, Cunha (2016 a/j) elaborou um livro de caráter didático, já apresentado em Colóquio, e que enfatiza essa diferença e suas implicações epistemológicas e políticas. Como o problema da presente investigação está centrado em como este livro foi construído em um modo interativo com o corpo discente, torna-se necessário agora investigar como o mesmo percebeu este processo.

3 - Capítulo II- O processo de Construção de um livro didático para a disciplina Currículo na percepção discente

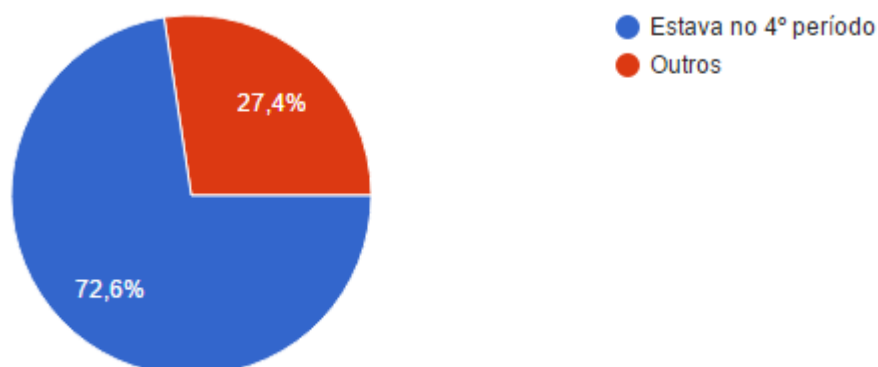
O presente capítulo tem por objetivo apresentar uma análise dos dados coletados através do questionário aplicado a sessenta e dois alunos que cursaram a disciplina Currículo nos períodos investigados. Também apresenta minha análise do processo por mim vivenciado no campo. Está composto por quatro itens. Inicialmente será feita a apresentação do perfil dos alunos investigados, com base em dados coletados em questões fechadas. A seguir, será apresentada a análise de como o corpo discente percebe sua participação no processo de construção do livro didático. Está expresso em uma análise de conteúdo de uma questão aberta apresentada no questionário. Em um terceiro momento será feito um relato sumário de minha participação tendo por base meu diário de campo. Finalmente, em um último item será apresentado um esboço do livro produzido.

3.1.1-Análise do perfil do corpo discente que participou do processo de construção do livro didático

A análise processada visa investigar neste estudo o perfil do corpo discente que participou do processo de construção do livro didático intitulado Discursos Curriculares Modernos e Pós-Modernos. Na elaboração desse livro a participação dos (as) alunos (as) que cursaram a disciplina Currículo de 2014.2 até 2016.2 foi fundamental, porque deu elementos para que a professora produzisse o livro de um modo interativo.

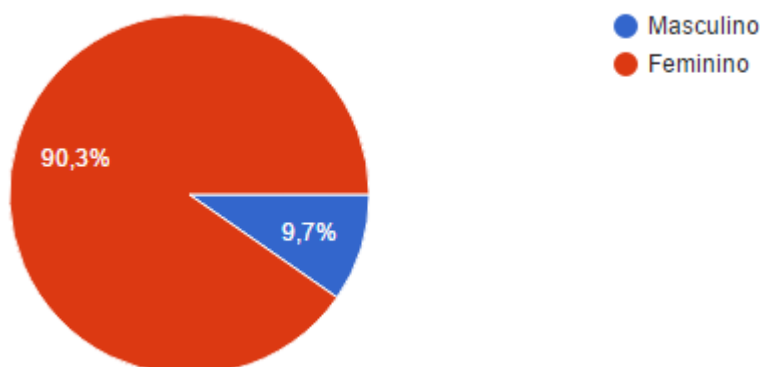
Em relação ao perfil dos alunos, iremos inicialmente abordar se os mesmos estão cursando o período em que a disciplina é oferecida de acordo com o fluxograma em anexo 01.

Quadro nº 01- Distribuição dos alunos por período cursado



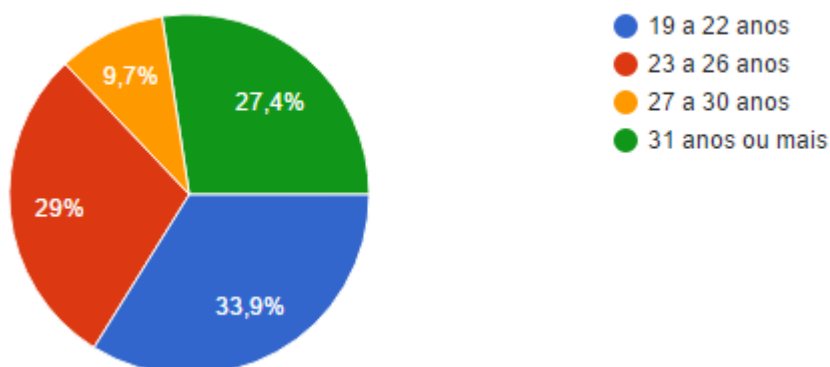
O corpo discente de respondentes dos questionários aplicados tem como perfil cursar a disciplina Currículo no seu período estipulado, a maioria dos alunos respondentes cursou a disciplina no 4º período.

Quadro nº 02- Distribuição dos alunos por sexo



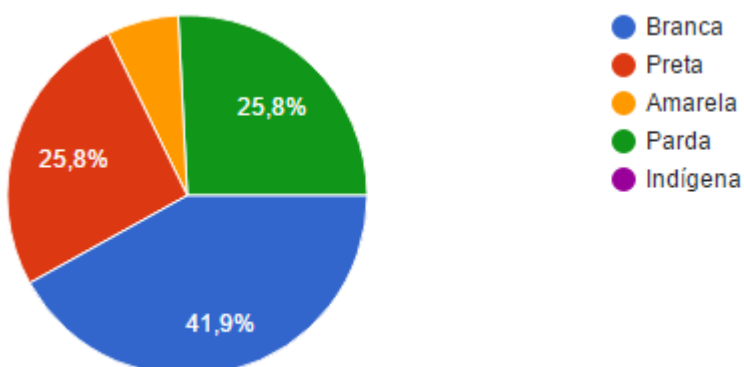
O curso de Pedagogia tem uma tradição de ter em seu corpo discente uma maioria expressiva do sexo feminino, não sendo incomum uma classe ter 100% de mulheres. No caso do corpo discente investigado o percentual ainda é baixo, mas observamos que em todas as turmas sempre houve uma incidência de alunos do sexo masculino, sendo maior no turno noturno.

Quadro nº 03- Distribuição dos alunos por idade



O corpo discente dos respondentes tem como faixa etária de idade em, sua maioria, alunos de 20 a 25 anos. No entanto podemos perceber uma variedade na faixa etária o que nos proporciona um corpo discente com um perfil rico pela diversidade de experiências que esta diversificação proporciona. Um dado que não está no quadro, mas que pude registrar foi o de que nas turmas do período vespertino havia mais alunos na faixa etária jovem e no turno noturno foram encontrado alunos com a faixa etária mais elevada. Isto pode ser explicado pelo fato de os alunos trabalhadores preferirem o turno noturno.

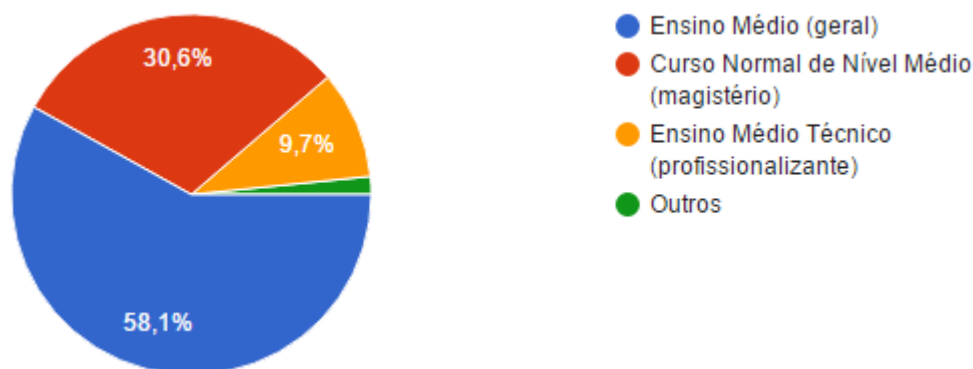
Quadro nº 04- Distribuição dos alunos por cor



Quando perguntados sobre a qual Cor que o aluno se autodeclara de acordo com a classificação adotada pelo IBGE, a maioria dos alunos se autodeclarou brancos. Já as

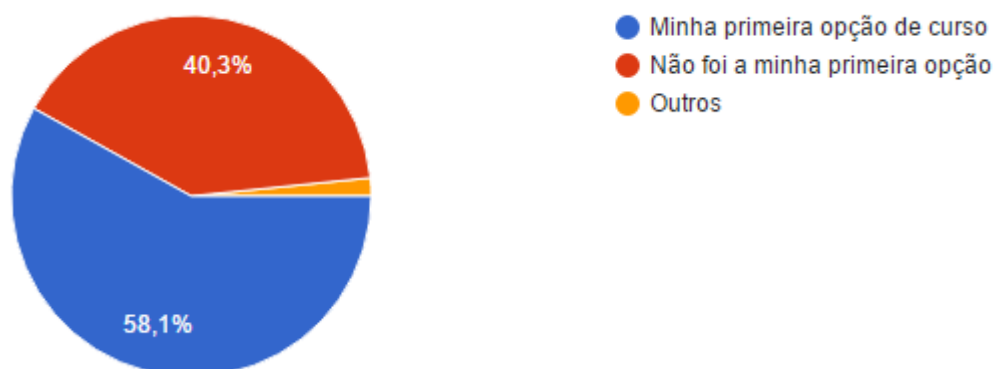
classificações de Cor parda e preta tiveram as mesmas quantidades de resposta por parte dos alunos. Esse perfil corresponde a uma representação da diversidade étnica entrada neste curso.

Quadro nº 05- Distribuição dos alunos por tipo de formação no Ensino Médio



O quadro nº05 é uma representação dos alunos investigados que tem como formação no Ensino Médio geral mais da metade matriculada no curso de Pedagogia. Com esse dado pode-se analisar que a preferência por ingressar em um curso de Pedagogia já não é mais só particularidade do público que é formado no Curso Normal de Nível Médio. Esse dado pode explicar a inserção de mais alunos do sexo masculino cursando.

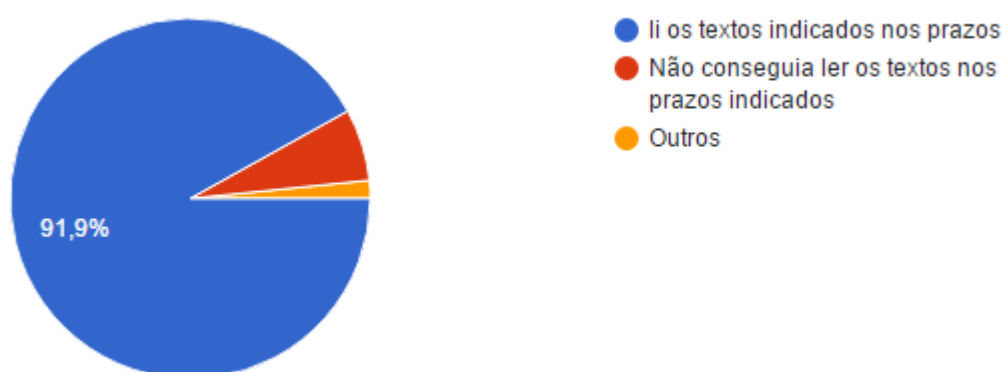
Quadro nº 06- Distribuição dos alunos por opção de curso no Ensino Superior



Quando perguntado sobre a primeira opção de curso escolhida a maioria dos alunos respondentes teve o curso de Pedagogia como primeira opção, esse resultado é bem

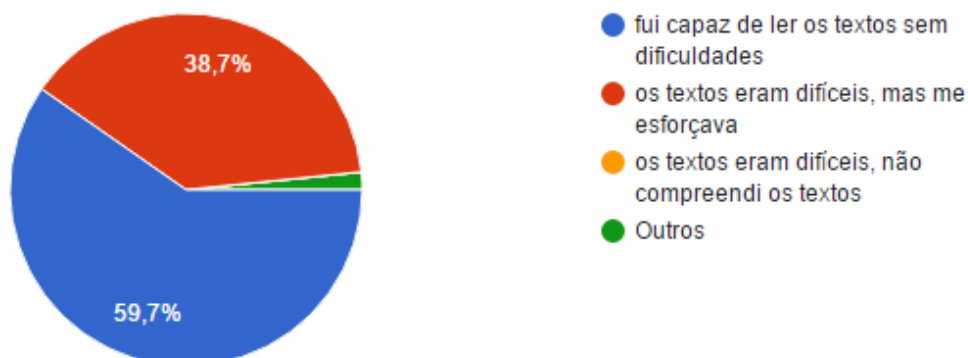
interessante, pois o número de desistência do curso de Pedagogia é elevado. A permanência destes alunos pode ser explicada pela afetividade e amplo conhecimento que o curso proporciona. Outro dado que é representativo na escolha e permanência dos alunos no curso de Pedagogia é a ampla quantidade de saberes que o curso proporciona ao formando.

Quadro nº 07- Distribuição dos alunos em relação à leitura dos textos



Em relação à leitura dos textos da disciplina, a maioria dos alunos respondentes declarou que efetuou a leitura do texto efetivamente. Essa realidade não condiz muito com os meus registros em diário de campo em que observava evidências de que alguns que falavam que tinham lido demonstravam esta ausência. Assim, com a participação dos alunos em sala de aula quando abordados sobre a leitura dos textos falavam em “of” para mim que não tinham lido tudo. Também na qualidade de aluna em 2014.2 encontrei algumas dificuldades quando li os textos da disciplina. Considero que tive alguma dificuldade e essa dificuldade foi observada por parte dos alunos. Esta realidade age diretamente na compreensão dos textos, pois precisei tirar dúvidas com a professora, observei muita retração por parte dos alunos nas aulas expositivas. Em alguns textos a leitura é necessária mais de uma vez para melhor compreensão.

Quadro nº 08- Distribuição dos alunos em relação à qualidade da leitura dos textos



Quando perguntados sobre a qualidade de leitura dos textos, mais da metade dos alunos declarou que efetuaram a leitura sem dificuldade, mas a quantidade de alunos com algum tipo de dificuldade na leitura dos textos é grande. Ao longo das aulas a professora modificou e se esforçou para trazer uma linguagem menos complexa e profunda de acordo com o alunado.

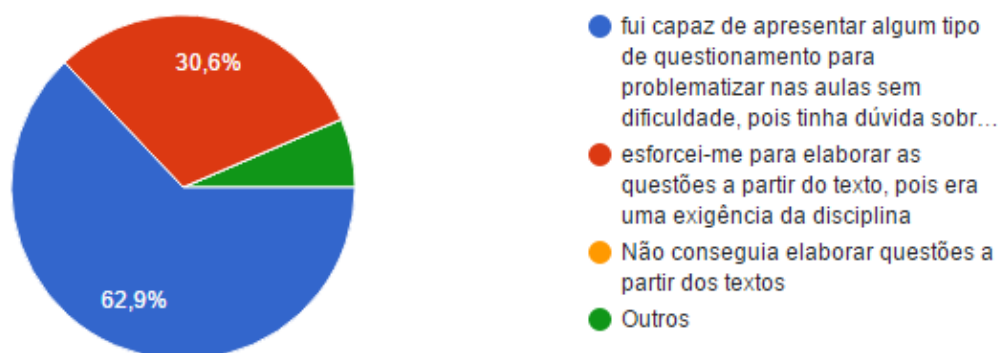
Quadro nº 09- Distribuição dos alunos em relação aos textos da disciplina



Quando perguntados sobre os textos em si, em relação á sua dificuldade, mais da metade dos alunos considerou os textos fáceis e que eles se identificavam com o que

estava escrito. Esse resultado é muito importante para construção do livro didático, pois a disciplina Currículo conta com poucos materiais didáticos para utilizar de base teórica para a disciplina.

Quadro nº 10- Distribuição dos alunos em relação à qualidade das questões



Em relação à capacidade de elaborar questões a partir da leitura dos textos, os alunos respondentes em sua maioria foram capazes de apresentar algum tipo de questionamento para problematizar nas aulas sem nenhuma dificuldade. Essa maioria de alunos que respondeu o questionamento faz parte da concepção e metodologia adotada da disciplina, pois eles efetuaram a leitura dos textos e contribuíram problematizando em sala de aula sendo com um debate em sala de aula, ou com algum questionamento escrito entregue para a professora.

3.1.2-Análise de como o corpo discente investigado percebeu sua participação no processo de construção do livro didático

O presente item implicou na elaboração de uma tabela, com criação de categorias e subcategorias, considerando ser uma análise de uma questão aberta proposta

Tabela nº 01-Categorias e subcategorias relativas à percepção discente no processo de construção do livro didático

	CATEGORIAS:	SUB-CATEGORIAS	FREQUENCIA
Percepção o Discente	Elaboração de questões	Interação maior com os alunos em sala de aula	2
		Importância que as questões tinham para o livro	5
		Perguntas e/ou pontuações com relação aos textos	20
		Estratégia pedagógica eficaz	2
		Interagir mais com as aulas e elaboração do livro	3
		Devolutivas das questões elaboradas pelos alunos	4
		Total:	36
	participação nas aulas	Ativa	16
		Média (de forma moderada)	6
		Total:	22
	problematização como centro de produção	Debate sobre o livro e as questões provenientes da leitura	16
		Complexidade das aulas	3
		Permitiu problematizar categoricamente este campo e conceito: currículo	5
		O Aluno guardava as problematizações para ele mesmo	-
		O aluno encontrou dificuldade em elaborar questões	8
		O Aluno identificou uma visão mais crítica e responsiva.	4
		O aluno esclareceu dúvidas em sala de aula	4
		Total:	40
	Leitura dos textos	Envio dos textos em cima da hora	2
		Difícil compreensão	2
		O Aluno se dedicou à leitura dos textos	8
		O Aluno realizou a leitura efetiva dos textos	9
		O aluno considerou os textos de fácil compreensão	4
		Total:	25
	Aulas dinamicas	O aluno considerou válida possibilitando a criação de grupos sobre o tema	5
		Todos os comentários em aula	2
		A contribuição dos discentes era importante para a construção do livro	5
		Total:	12
	participação cooperativa	Os alunos se sentiram parte da construção do livro	8
		Total:	8
	Não percebeu	Não houve clareza que estava que um livro estava sendo concebido	2
		Não houve contribuição por parte dos alunos	2
Não se identificou na construção do livro		1	
Não houve envolvimento com o debate		2	
Total:		7	
Não respondeu	Não descreveu sobre o processo do livro	3	
	Total:	3	

Para tentar analisar a percepção do corpo discente na construção do livro didático, foi criado por mim uma tabela para analisar a percepção do corpo discente a partir das respostas ao questionário aplicado. A tabela é composta por categorias e subcategorias e foi elaborada tendo como base a técnica de análise de Conteúdo conforme proposto por Bardin (1977). A categoria que teve mais frequência foi a Elaboração de questões. Esta categoria gerou várias subcategorias, as que tiveram mais frequências foram: Perguntas e/ou pontuações com relação aos textos e Importância que as questões tinham para o livro. Como exemplos dos extratos destas falas temos:

“Senti-me muito envolvido buscando questionar o máximo possível e auxiliando com debates em sala e aprendendo com eles.” (Aluno anônimo, 2016)

Desta forma os alunos perceberam que as questões entregues eram de suma importância para a construção do material didático, pois em todas as aulas a docente estimulava o desenvolvimento de questionamento por parte dos alunos. O quadro de análise gerou outras categorias como: participações ativas na sala de aula tendo a problematização como centro de produção para o livro; também teve muito frequência, inclusive quando mencionado o debate sobre o livro e as questões provenientes da leitura geradas. Exemplo de depoimento:

“penso que a participação dos alunos foi importante para a professora identificar como os alunos entendem "o que é currículo" e como esse conhecimento pode dialogar com a prática dos futuros professores”.(Aluno anônimo, 2016)

“Muito interessante participar do início da construção desse processo, a Professora Regina Celi, nos faz entender currículo para além daquilo que pensamos que seja, alargando nossos horizontes com visão mais crítica e responsiva.” (Aluno anônimo, 2016)

Uma categoria que deve ser destacada é a sobre a leitura do texto. A maior frequência apresentada foi a que indicava que os alunos realizaram a leitura efetiva dos textos. Uma categoria que foi gratificante está ligada ao sentido de participação cooperativa. A frequência dela foi grande quando os alunos mencionam sobre o sentimento de participação no processo de construção do livro. Como exemplo temos:

A dinâmica da construção do livro foi maravilhosa! Me senti parte dele desde o início, os textos conversavam com a gente, era de fácil entendimento o que facilitava e aumentava a nossa participação geral mesmo. Acho que tudo nas aulas contribuíram para que a gente (os alunos) fizessem parte dessa construção. (Aluno anônimo, 2016)

A construção do livro tornou nossas aulas dinâmicas, possibilitando uma criação do grupo sobre o tema. o que nos fez imergir no ambiente da área de currículo. Poder ler os textos, questioná-los e ter a resposta a essas questões tornou a aprendizagem significativa. (Aluno anônimo, 2016)

Essa percepção é muito importante para o estudo, pois foca que o material didático, escrito pela professora, alcançou o objetivo.

Para finalizar a análise da tabela, a grande maioria dos alunos respondentes se percebeu como peça fundamental na construção do livro. Foi pouco frequente o relato de não percepção deste processo, poucos alunos se envolveram no debate e construção da produção do livro didático.

Apesar de saber que o livro estava sendo escrito eu não percebi de forma clara esta minha/nossa participação na sua construção. O fato de eu não ter visto qualquer revisão no texto provocada pelas questões da turma me fez algumas vezes pensar se "o livro" não seria apenas uma inteligente estratégia para nos motivar. De qualquer forma, construindo ou não, o modelo de aula adotado foi muito estimulante e prazeroso, o retorno às nossas dúvidas, as discussões em grupo e a vasta cultura da professora fizeram da disciplina um sucesso. (Aluno anônimo, 2016)

Considerando que é difícil em uma tabela expressar de modo mais situado o modo como o corpo discente percebeu sua participação foi anexada à monografia a íntegra das respostas.

3.1.3 - Análise de como percebi a participação do corpo discente no processo de construção do livro didático

Em um primeiro momento fui aluna da disciplina Currículo e de forma voluntária ajudei como monitora da disciplina. O meu trabalho foi basicamente digitar e socializar as questões. Em um segundo momento, como monitora bolsista, além de digitar e socializar as questões, eu comecei a me envolver com a avaliação e com o estudo que a disciplina proporcionou. Em um terceiro momento eu voltei a ser monitora voluntária e comecei a fazer uma análise das questões e discutir com a docente como os alunos estavam preenchendo as fichas de avaliações. Quando eu comecei a sistematizar a pesquisa o meu trabalho voltou-se mais para análise das questões que estavam sendo digitadas e participar do processo e autoavaliação da turma.

Ao analisar as questões digitadas e analisadas ao longo das cinco turmas constatei que existiam três categorias: a primeira é a dos alunos que elaboravam questões relevantes que contribuíram para aprimorar o livro, no sentido de incorporação dos textos e de forma a enriquecê-los. A segunda categoria existente na análise foi de questões relevantes, mas que indicavam que os alunos estavam com dificuldades para compreender o texto. A terceira categoria era de questões irrelevantes que já estavam respondidas no texto e que os alunos só faziam como exigência para se atribuírem uma nota. Neste caso, as questões indicavam que os alunos não tinham lido o texto ou tinham feito uma leitura superficial.

Após esta análise de como foi realizado o livro, julgo ser válida a inserção de um breve resumo da obra.

3.1.4- A proposta final do livro didático em função da interação discente

Nas palavras da autora:

Considerando o caráter didático da obra, a mesma foi construída buscando atender aos critérios anteriormente explicitados, sendo organizada de modo a poder ser integralmente lida e trabalhada no tempo de integralização da disciplina. Está organizada em três unidades e doze capítulos.

A organização em três unidades partiu da constatação que o corpo discente precisava de um momento inicial em que os conteúdos a serem abordados deveriam ter

uma relação direta com a sua prática cotidiana concreta explicitando o que entendiam nesse momento histórico de sua formação por currículo. Desse modo, o primeiro capítulo que tem como título “O discurso curricular do senso comum” procura identificar o que a classe compreende por currículo, argumentando que esse saber é válido, localizando-o no âmbito do senso comum. A seguir, essa concepção de currículo é problematizada no segundo capítulo, intitulado “Desconstruindo o discurso curricular do senso comum” em que se procura analisar como a concepção do senso comum, construída em um discurso que tem sua própria validade, precisa ser desconstruído por não conseguir proporcionar uma base analítica para enfrentar uma gama de questões curriculares que somente uma concepção mais ampla e relacional teria poder heurístico para tal. Em um terceiro capítulo, intitulado: “O discurso curricular do senso comum reconstruído” há um retorno ao conceito do senso comum, que percebe currículo como o conjunto de disciplinas ou matérias de um curso, problematizando os conceitos de disciplina e matéria com base na legislação brasileira específica do campo de currículo, analisando pareceres e resoluções do antigo Conselho Federal de Educação, assim como leis federais como as Leis Orgânicas Capanema, a 4024/61 e a 5692/71 para situar o corpo discente em um processo histórico ancorado na construção do campo curricular no Brasil, através da análise desses instrumentos legais. Para a compreensão concreta do momento histórico atual, o capítulo também analisa o modo de organização curricular por disciplinas, destacando conceitos como grade curricular, fluxograma, carga horária, crédito, ementa, integralização e requisitos curriculares. Deste modo a primeira unidade busca partir da realidade do corpo discente, compreendê-la e tentar ir além, propondo uma nova forma de saber o que é currículo.

A segunda unidade tem por objetivo construir uma discussão sobre o que significa o saber teórico para, posteriormente, na terceira e última unidade abordar especificamente as teorias curriculares que foram categorizadas no livro não mais como tradicionais, críticas e pós-críticas, como tem sido hegemônico no campo até o momento atual, construindo a noção de discursos teóricos curriculares modernos e pós – modernos. Vale ressaltar que esse é o título da obra.

A firme e difícil opção por incluir no livro uma longa unidade inteira destinada à compreensão do que significa a compreensão de um objeto tendo por base o saber teórico, surgiu da constatação, ao longo da docência da disciplina, de que o corpo discente, de um modo geral, tinha dificuldade em construir um saber relacional entre o

que aprendiam em Filosofia, Sociologia e História da Educação, inclusive não conseguindo rastrear e problematizar os próprios conceitos de teoria tradicional e crítica localizando-os no surgimento histórico dos mesmos no âmbito da Escola de Frankfurt.

Desse modo, a segunda unidade intitulada “A complexidade epistemológica e política da construção histórica de teorias” está organizada em cinco capítulos, cujos títulos podem dar uma dimensão do que tratam: (4) A complexidade epistemológica e política do discurso curricular no estilo “Era uma Vez”; (5) O discurso teórico da antiguidade até o início da modernidade: decodificando a estória sobre a complexidade epistemológica e política do conceito de currículo no estilo “Era uma Vez” até Rousseau e Kant; (6) O discurso teórico da modernidade contemporânea, século XVIII, até a Escola de Frankfurt, século XX. Continuando a decodificar a estória sobre a complexidade epistemológica e política do conceito de currículo no estilo “Era uma Vez”; (7) O discurso teórico moderno da Escola de Frankfurt, século XX, até a pós-modernidade. Continuando a decodificar a estória sobre a complexidade epistemológica e política do conceito de currículo no estilo “Era uma Vez”; (8) Relatos de uma Morte Anunciada, em que se discute a “morte do sujeito” na pós-modernidade e se busca uma saída para esse impasse, tentando reconstruir o conceito de sujeito após a chamada guinada linguística, analisada em suas diferentes vertentes.

Os capítulos da segunda unidade têm no subtítulo as palavras “Era uma vez” porque o texto, para tentar enfrentar a aridez do tema, foi construído tendo por base uma estória criada para servir como fio condutor da narrativa e vai sendo decodificada na medida em que os capítulos avançam. Também, compondo a narrativa textual, existe a explicitação da história de formação de uma subjetividade, relacionando essa formação ao currículo vivenciado ao longo dessa trajetória de vida. Tal estratégia foi adotada porque a tese desenvolvida ao longo do livro é a de que o currículo é o conhecimento escolar formador, além de identidades, de subjetividade propondo para estes dois conceitos (identidade e subjetividade) concepções distintas e analisando o conceito de subjetividade à luz de um quadro teórico que incorpora as contribuições da chamada guinada linguística em suas diferentes acepções discursivas, sem privilegiar a pós-estruturalista que tem sido hegemônica no campo.

Finalmente, a terceira unidade, intitulada “Discursos curriculares modernos e pós-modernos”, tenta responder à questão central da obra: “o que é currículo?” argumentando que, no discurso teórico, não existe uma única resposta. Em suma, dependendo do modo como o sujeito epistêmico busca compreender o objeto currículo a

resposta será diferente, porque existem implicações epistemológicas e políticas nesta construção. Assim, o discurso teórico curricular moderno possui respostas baseadas em uma teorização tradicional e em uma teorização crítica. Já o discurso curricular pós-moderno, incorporando a chamada guinada linguística, pode ter respostas a essa questão que também serão diferentes a depender do modo como a linguagem está sendo considerada, rastreando as possibilidades baseadas na linguística de Saussure que deram base a uma concepção pós-estruturalista e outra vertente, baseada em Mikhail Bakhtin, que apresenta uma riqueza de possibilidades que, pela sua base marxista, não mata o sujeito da História e permite continuar percebendo o conhecimento escolar como um dos referentes para a manutenção da categoria política da emancipação tão cara a teóricos como Adorno, Habermas e Boaventura de Sousa Santos. Em suma, o livro argumenta que ao se planejar o currículo devemos compreender este objeto e que esta compreensão é complexa não havendo uma única resposta, mas que da mesma depende o fato de termos pedagogos cientes do compromisso político que possuem ao estarem construindo, no âmbito de cada escola, o currículo da mesma e que este está, além de estar informando conteúdos que foram selecionados do universo cultural, também está formando identidades e subjetividades. (CUNHA, 2016 f, p. 6-7).”

Resolvemos colocar este item resgatando integralmente o resumo feito pela autora. Resolvi “encarar” esta jornada e li todos os doze textos. Agora sei que tenho que decifrar o enigma, mas isto será um trabalho que demorará um tempo maior porque o que mais ficou em minha formação nesta disciplina foi a noção de que o enigma é realmente muito muito complexo. No entanto, algumas respostas já tenho e passo a apresentá-las a seguir.

IV- Considerações Finais

Esta investigação teve como questão central investigar como o corpo discente do curso de Pedagogia da FE da UFRJ percebeu sua participação no processo de construção de um livro didático para a disciplina Currículo. Para que este problema pudesse ser mais detalhado foram elaboradas sete questões que foram as seguintes:

1. Como se configurou, de modo sumário, o processo histórico de surgimento da disciplina Currículo nos Cursos de Pedagogia no Brasil?
2. Como se configurou, de modo sumário, o processo histórico de surgimento da disciplina Currículo nos Cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ?
3. Qual o quadro atual encontrado por professores da disciplina Currículo para o ensino da mesma no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro?
4. Qual o perfil do aluno que participou do processo de construção do livro didático?
5. Como o corpo discente percebeu sua participação no processo de construção do livro didático?
- 6- Como avaliar esta participação?
- 7-Como está o produto deste processo?

Em relação à primeira percebemos que a disciplina Currículo não era ministrada nos cursos de Pedagogia quando o mesmo foi criado em 1939 por um decreto-lei, nem em caráter obrigatório nem optativo porque neste momento histórico os currículos já vinham com suas disciplinas determinadas pelo Ministério da Educação e Saúde e os cursos de Pedagogia deviam seguir esta organização seriada em uma grade fechada. Em um segundo momento de reformulação do curso, em 1961 com base na Lei 4024/61 o Conselho Federal de Educação exarou uma Parecer em 1962 que colocou a possibilidade de o curso de Pedagogia incluir a disciplina em seu currículo em uma parte diversificada. Deste modo, a disciplina surge em caráter optativo, mas como poderia ser escolhida em um rol de outras doze não temos condições de investigar se a mesma foi desenvolvida em algum curso. Segundo relato de minha orientadora, que se

formou como pedagoga sob a vigência dessa norma e realizou o curso em diferentes universidades do país, em nenhum deles teve contato formal com a disciplina. Em suma, formou-se como Pedagoga em 1969 e foi lecionar a disciplina a partir da década de setenta sem nunca ter tido no curso de graduação seu estudo formalizado em uma disciplina. A mesma apenas se tornará obrigatória nos cursos de Pedagogia a partir da Lei 5692/71 complementada por um parecer do Conselho Federal de Educação que a torna obrigatória no curso de Pedagogia, mas apenas para a formação do Supervisor Escolar. Os demais especialistas não eram obrigados a ter este saber. Isto indica que o processo de planejamento de currículos da educação básica passou a ser uma responsabilidade direta das escolas, mas era realizado por um profissional que tinha uma formação muito especializada, colocando o que autores brasileiros que investigam o campo apontam como sendo uma política tecnicista da escola. Isto já foi muito analisado em suas sérias implicações políticas pelo fato de se formar um profissional do campo educacional que não tem condições, no currículo formal, de ter um tempo/espaco para aprender sobre a complexidade deste processo. A partir da Lei 9394/96 e da aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia o saber curricular é obrigatório para a formação do professor, mas os conteúdos curriculares podem ser organizados com disciplinas que possuem denominações criadas pelos planejadores de cada curso.

Assim, esta visão histórica mais ampla foi complementada na análise da segunda questão em que constatamos que, no caso específico do Curso de Pedagogia da FE da UFRJ, desde a sua criação, sob a norma legal que iria tornar esta disciplina obrigatória para a formação do Supervisor Escolar, temos regularmente o ensino desta disciplina. Inicialmente, seria obrigatória para a formação do Supervisor, mas optativa para as demais habilitações. Em um segundo momento, a partir de uma reformulação em 1991, complementada por uma pequena reestruturação ocorrida em 2004, a disciplina sob o nome de Currículo torna-se parte do núcleo comum e é obrigatória para todas as três habilitações do Curso, voltadas especificamente para a formação de professores. Atualmente os saberes curriculares, que são obrigatórios em todo o território nacional, estão presentes no curso sob a forma de duas disciplinas: Currículo e Planejamento de Currículo e Ensino.

Deste modo, o estudo pôde evidenciar que no âmbito do Curso de Pedagogia da FE da UFRJ desde sua criação há uma preocupação expressa com a formação de um pedagogo que domine os saberes curriculares. Isto ficou evidenciado tanto na presença constante destes saberes em todas as reformas ocorridas como no relato de professores que ministram esta disciplina e que enfatizaram sua importância, mas destacando que existem dificuldades concretas no cotidiano da sala de aula para o seu ensino efetivo. Uma dificuldade muito apontada foi o fato de o corpo discente não ter condições de acesso e leitura mais reflexiva a textos produzidos de modo didático, o que justificou a construção de um livro para este fim.

O livro foi construído em um processo interativo com o corpo discente. Na caracterização deste, pudemos observar que muitas das características históricas deste curso, já apontadas em estudos anteriores, se mantêm. Deste modo, ainda é um curso frequentado majoritariamente por um público feminino, embora tenhamos localizado a presença masculina em todos os turnos e semestres investigados. Outro dado que chamou a atenção foi o fato de muitos alunos que não fizeram no nível médio a modalidade normal estarem buscando o mesmo. Algo gratificante foi a constatação que a maioria dos alunos declarou ter tido o curso como primeira opção de escolha no vestibular.

Em relação à participação do corpo discente no processo, observamos que foi muito produtiva, no sentido de que as questões elaboradas pelos alunos, após a leitura de cada texto, foram todas consideradas na reescrita constante do livro. Isto, em princípio deve ter levado à construção de uma obra que considera não só a colaboração para o enriquecimento da mesma, mas também no sentido de procurar discutir temas que estão expressos em suas dúvidas. Principalmente, o livro buscou, com esta interação, atender à realidade mais concreta da experiência efetiva destes alunos.

No entanto, o processo também revelou a dificuldade de alguns discentes em realizar leituras sistemáticas e mais sólidas devido ao grande número de textos avulsos que devem ler ao longo de outras disciplinas, muitas vezes sem relação entre si. Apesar de colaboração efetiva da maioria dos alunos, observamos que alguns declararam não ter participado efetivamente do processo o que deixa uma grande inquietação: como

estes alunos poderão, quando estiverem em seu espaço de trabalho e encarar o enigma do currículo, perceber sua grande responsabilidade política neste processo?

A principal consideração desta investigação é a de que a obra, apesar de todos os problemas e aspectos positivos que teve que vivenciar para ser produzida conforme está resumida nas palavras de sua autora, teve a preocupação central de argumentar que o enigma existe, a esfinge devora, mas se cada um de nós “encarar” o processo de mergulhar no estudo do campo do currículo quem sabe não seremos devorados.

V-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____, **Currículo e Poder**. Educação e Realidade, 14(2) 1989, p. 46-57

.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado. 1988.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 dez. 1996. **Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 252/69 e Resolução. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de Currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer N° 251/62 e Resolução. Fixa o

Currículo Mínimo e a Duração do Curso de Pedagogia.

BRASIL. Lei Nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> acesso em 01/05/2011

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 252/69 e Resolução. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de Currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia.

CUNHA, Regina Céli Oliveira.. **Tudo o que é sólido se desfaz no ar: a concepção tradicional de currículo também?** Revista da Faeeba, no 09, 1998. UNEB_ Faculdade de Educação.

_____ **Roubando um conceito de currículo.** Rio de Janeiro: II Colóquio Luso-Brasileiro, 2004.

_____ **Uma Análise de Conteúdo sobre a obra de Ralph Tyler: implicações na Política de Reorientação Curricular de Escolas de Nível Médio do Estado do Rio de Janeiro.** VII Colóquio sobre Questões Curriculares-III Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares -Portugal- Braga- Universidade do Minho - fevereiro de 2006

_____ **O Discurso Curricular do Senso Comum.** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 a.

_____ **Desconstruindo o Discurso Curricular do Senso Comum** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 b.

_____ **O Discurso Curricular do Senso Comum Reconstruído** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 c.

_____ **A complexidade epistemológica e política do discurso curricular no estilo “Era uma Vez”** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 d.

_____ **O discurso teórico até o “fim” da modernidade: decodificando a estória sobre a complexidade epistemológica e política no estilo “Era uma Vez”** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 e.

_____ **O discurso teórico da modernidade contemporânea, século XVIII, até a Escola de Frankfurt, século XX. Continuando a decodificar a estória sobre a complexidade epistemológica e política do conceito de currículo no estilo “Era uma Vez”.** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 f.

_____ **O discurso teórico moderno da Escola de Frankfurt, século XX, até a Pós-modernidade. Continuando a decodificar a estória sobre a complexidade epistemológica e política do conceito de currículo no estilo “Era uma Vez”.** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 g.

_____ **Relatos de uma Morte Anunciada.** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 h.

_____ **Os Discursos Curriculares Modernos. Relato dois: o labirinto e a história.”** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 i.

_____ **Currículo: uma questão de poderes, saberes, identidades e subjetividade** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 j.

_____ **O processo de construção de um livro didático para a disciplina Currículo.** XII Colóquio sobre questões curriculares. VII Colóquio luso-brasileiro de Currículo. II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Recife: UFPE; 2016 k.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: ARTMED, 1993.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. **In: Benjamim, Habermas, Horkheimer, Adorno.** São Paulo: Abril Cultural, Coleção os Pensadores, 1983. p.117-161.

IVENICKI, Ana & CANEN, Alberto. **Metodologia da Pesquisa:** rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil.** Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa:** Rio de Janeiro/Currículo sem fronteiras, v. 1, n.1,pp.35-49,jan/jun,2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa & CUNHA, Regina Céli O. **Identidades em Construção: o processo de uma escola de ensino fundamental do Rio de Janeiro - II** Simpósio Nacional - Discurso Identidade e Sociedade, Rio de Janeiro: PUC- setembro de 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa & CUNHA, Regina Céli O. **A discussão da Identidade na Formação Docente-** Revista Contemporânea de Educação. Publicação Online do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, ISSN 1809-5747, Jan, jun. 2008, nº 5.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Arned, 2000, p.119-148.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Todo conhecimento científico é auto-conhecimento. In: **Um Discurso sobre as Ciências**. 8. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996, pp. 18-22.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências**. Portugal: Porto, Edições Afrontamento, 8.ed.,1996.

_____**Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____**A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____**Conhecimento Prudente para uma Vida Decente** : Um discurso sobre as ciências revisitado.São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____**Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____**Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____**Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____**A Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010b.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica; 3. ed. 2009.

TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974

UFRJ Resolução CEG 1/69. Fixa o conceito de crédito nos critérios para sua avaliação.

_____**Resolução CEG 15/71**. Normas sobre disciplina, inscrição em disciplinas, avaliação do aproveitamento, desistência de inscrição e trancamento de matrícula.

LISTA DE ANEXOS

**ANEXO 01-Fluxograma do Currículo de Pedagogia da Faculdade de Educação da
UFRJ**

ANEXO 02- Plano de Curso construído com os alunos em 2014.2

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO-UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS-CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA-EDD
CURSO DE PEDAGOGIA
PROFESSORA: REGINA CÉLI OLIVEIRA DA CUNHA
cunhafm@terra.com.br**

PLANO DE CURSO

1- Dados de identificação

Disciplina: Currículo- EDD 243- 60 H/A 4-0-0

Natureza: obrigatória para o curso de Licenciatura em Pedagogia

Ano/período: 2014/02 - Horário: 4^a-13.00- 16.20. Sala 03 Campinho

2 – Ementa:

História do pensamento curricular: concepções tradicionais, críticas e pós-críticas. Discussão e análise das principais questões relativas à seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar. Políticas de currículo.

3 – Objetivos:

O objetivo geral do curso é o de construir com os alunos um referencial teórico-prático, expresso em um processo interativo de construção de um livro didático para a disciplina Currículo e que os habilitem a participar criticamente do processo curricular nas escolas em que efetivamente já trabalhem ou venham a exercer uma prática docente e/ ou técnica. Nesse sentido, o direcionamento mais amplo do curso é o de trabalhar as questões das diferentes concepções de currículo e de como, dependendo dessas concepções, podemos ter diferentes formas de planejamento curricular, analisando suas diferentes fundamentações teóricas, explicitando suas implicações epistemológicas e políticas na formação dos alunos que poderão vivenciar estes currículos. Para que isso ocorra, julgamos ser relevante que os alunos tenham condições de alcançar os seguintes objetivos específicos.

-Objetivos específicos

- compreender a importância da disciplina Currículo em cursos de formação de professores.
- analisar as dificuldades de se planejar currículos sem uma discussão prévia do que currículo significa.
- introduzir a discussão do que significa “saber” o que é currículo no discurso curricular do senso-comum
- analisar termos comumente utilizados no campo curricular como: grade curricular, fluxograma, carga horária, ementa, crédito, integralização, disciplina, matéria, área de estudo, atividades, requisito curricular (pré e co).
- .desconstruir o discurso curricular do senso comum para evidenciar suas lacunas;
- .reconstruir o discurso curricular do senso comum para evidenciar suas potencialidades;
- introduzir a questão sobre o que significa saber o que é currículo em um discurso teórico;

- analisar a complexidade epistemológica e política do processo de construção histórica do discurso teórico;
- analisar os diferentes discursos teóricos modernos que explicam o que é currículo, destacando suas vertentes tradicionais e críticas;
- analisar diferentes discursos teóricos pós-modernos que explicam o que é currículo, destacando suas diferentes interpretações da guinada linguística e as implicações políticas de tais diferenças.
- avaliar as principais contribuições de teóricos curriculares nacionais e internacionais na constituição do campo;
- .refletir criticamente sobre a compreensão do currículo como o conhecimento escolar formador de subjetividades.
- .participar ativamente no processo de construção de um livro didático para a disciplina

3 – Conteúdo Programático:

3.1- O discurso curricular em nível de senso-comum

- O discurso curricular do senso-comum
- Desconstruindo o discurso curricular do senso comum
- Reconstruindo o discurso curricular do senso comum

.3.2 – O discurso teórico

- .- O discurso teórico até a modernidade
- O discurso teórico moderno
- O discurso teórico pós-moderno

3.3-.O discurso curricular teórico

- O Discurso curricular moderno tradicional e suas diferentes versões
- O discurso curricular moderno crítico e suas diferentes versões
- O discurso curricular pós-moderno e suas diferentes versões

4 – Metodologia:

Em função da complexidade dos objetivos – que visa uma compreensão do objeto currículo não o separando de seu processo histórico de construção e de suas relações contextualizadas – o curso, para melhor sistematização, será desenvolvido em três momentos.

Em um primeiro momento, será dada ênfase ao processo de análise crítica do discurso curricular do senso comum. Para isso serão priorizadas estratégias de ensino que considerem a experiência concreta dos alunos que estão vivenciando o currículo do curso. Em função disso, através de exposições participadas apoiadas em textos previamente lidos, e trabalhos em grupo que debaterão questões elaboradas pelos alunos, serão analisados materiais relativos ao currículo a que os alunos têm acesso em seu cotidiano como: grades curriculares, fluxogramas, ementários, com o objetivo de problematizar o conceito que possuem. Também serão divulgados previamente textos que deverão ser estudados para cada dia de aula, compreendendo o horário integral. Cada aluno deverá trazer o texto lido e elaborar, por escrito uma (ou mais questões sobre o texto) que serão objeto de debates e avaliação.

Em um segundo momento será dado ênfase à compreensão de diferentes discursos teóricos e do modo como foram se construindo e desconstruindo ao longo das idades antigas, média, moderna e pós-moderna. Nessa fase, o curso será desenvolvido a partir de textos geradores básicos, previamente estudados pelas (os) alunas (os), e que serão sistematizados em resumos escritos. Também serão realizados trabalhos em grupo em que serão discutidas as questões elaboradas, por escrito, pelos alunos e que deverão ser entregues anexadas às fichas de autoavaliação.

Em um terceiro momento, o da discussão dos diferentes discursos teóricos de currículo, será realizado trabalho individual escrito. O trabalho será de responsabilidade direta de cada aluno (a) e deverá ser apresentado sob a forma de um artigo com no máximo 15 laudas, escrito de acordo com as normas da ABNT. O tema do trabalho será: **O processo de construção de minha atual concepção de currículo.**

5 – Avaliação:

A avaliação terá caráter processual e qualitativo. Adotamos, após discussões em classe, o seguinte modelo:

A primeira nota será a média das notas das autoavaliações expressas pela participação de cada aluna (o) nos diferentes trabalhos propostos relativos á leitura e discussão dos textos propostos para cada encontro . Esta participação será aferida com base nos indicadores e critérios de fichas de autoavaliação construídas para cada atividade a ser avaliada.

A segunda nota será a média atribuída ao grupo pela elaboração e apresentação dos trabalhos em grupo realizados ao longo do curso, conforme ficha de avaliação discutida previamente e que será preenchida após cada trabalho de grupo. Vale enfatizar que esses trabalhos terão como indicadores de avaliação a participação, em classe, dos componentes do grupo.

A terceira nota será atribuída a cada aluno (a) mediante a avaliação do artigo individual a ser entregue ao final do curso, mas que deverá ser redigido de modo processual ao longo do mesmo tendo como base as leituras e as discussões realizadas ao longo da disciplina

A nota final será a média entre as três notas. Vale enfatizar que esta avaliação formativa e processual implicará em participação constante nos trabalhos semanais, considerando que cada dia de aula será também de avaliação. O aluno que eventualmente faltar à atividade poderá apresentar, na aula seguinte, um resumo de um texto constante da bibliografia complementar apresentado em cada texto básico. O resumo do texto básico não poderá ser apresentado, considerando que já foi realizado em classe. A elaboração do resumo será orientada, assim como a do artigo.

6 - Bibliografia Básica

CUNHA, Regina Céli Oliveira da. 12 textos diversos construídos para cada dia de aula.

7- Bibliografia Complementar.

Ao longo do curso, em cada aula, será divulgada a bibliografia complementar sistematizada em textos discutidos em classe com os (as) alunos(as).

ANEXO 03 - Modelo da Ficha de Avaliação utilizada na disciplina

Ficha de autoavaliação- Esta ficha é um exercício ético pelo qual assumo completa responsabilidade. Assinatura: _____

Nome legível: _____

***1 autoavaliação. Data: ____ Texto _____**

1 Em relação à leitura do texto

li o texto integralmente

li mais de 50% do texto

não li o texto ou li menos do que 50%

2- Em relação à qualidade da leitura efetuada

fiz uma leitura reflexiva integral do texto, elaborando, por escrito, questão para ser discutida no debate e entregue anexada ao texto

li o texto, mas não preparei a questão por escrito ou preparei a questão mas não li o texto integralmente

não li o texto ou não os li integralmente e não preparei a questão

3-Em relação à minha pontualidade

assisti a praticamente 100% da discussão, com pequenas saídas eventuais da classe

assisti a mais de 50% da discussão

assisti a menos de 50% da discussão

4-Em relação à minha capacidade de envolvimento na discussão do tema

participei da discussão, acompanhando-a com o meu próprio texto, participando integralmente do debate do grupo, tendo preparado previamente a questão para discussão, estando com acesso ao meu próprio texto para consulta

participei da discussão e das exposições mas estava sem o texto ou não o li

estive apenas presente fisicamente, sem me envolver com a discussão

5-Em relação à minha capacidade de problematizar

fui capaz de apresentar algum tipo de questionamento por escrito, já o trazendo pronto para a aula

esforcei-me para articular e/ou apresentar algum tipo de questionamento durante as discussões porque não preparei as questões previamente

não me esforcei para me interessar pela discussão apresentada não tendo apresentado nenhuma questão , ou por escrito, ou oralmente durante a aula

Observações _____

ANEXO 04 - Ementa da disciplina currículo expressa no formulário CEG

UFR J SR-1 CEG	FORMULÁRIO CEG / 03 - D Registro de Disciplina	CENTRO : CFCH UNIDADE : Faculdade de Educação DEPARTAMENTO: Didática - EDD
1. CENTRO / UNIDADE / DEPARTAMENTO : 33040700		2. ANO I
3. CÓDIGO DA DISCIPLINA : EDD 243	4. NOME : Currículo	
5. CARGA HORÁRIA POR PERÍODO : 60 teórica 0 prática		6. CRÉDITOS
7. REQUISITOS : Não há.		
8. CARACTERÍSTICAS DAS AULAS PRÁTICAS: Não há.		
9. CURSOS / HABILITAÇÕES PARA OS QUAIS É OFERECIDA : Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Magistério de Ensino Médio, Política e Administração Educacional e Educação de Jovens e Adultos.		

10. CÓDIGO DA OPERAÇÃO	3 - Alteração de código	6 - Alteração de requisitos	9 - Desativação
1 - Implantação de disciplina ou RCS	4 - Alteração de ementa	7 - Acerto de dados incorretos	10 - Ativação
2 - Alteração de carga horária	5 - Alteração de nome	8 - Exclusão	
11. ALTERAÇÃO DO CÓDIGO DA DISCIPLINA : código antigo =		código novo =	
12. EMENTA (máximo de 500 caracteres) História do pensamento curricular: concepções tradicionais, críticas e pós-críticas. Discussão e análise das principais questões relativas à seleção escolar. Políticas de currículo.			
13. BIBLIOGRAFIA BÁSICA ALVES, Nilda. O sentido da escola . Rio de Janeiro, DP&A, 1999. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). Currículo: debates contemporâneos . São Paulo, Cortez, 2002. MOREIRA, Antonio Flavio. Currículo: questões atuais . Campinas, Papirus, 1999. MOREIRA, Antonio Flavio. Currículos e programas no Brasil . Campinas, Papirus, 1990. SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade . Belo Horizonte, Autêntica, 1999.			

ANEXO 05-Transcrição da entrevista com uma Professora de Currículo

Entrevista realizada com a professora de Currículo no dia 16 de novembro de 2016 em sala do CFCH.

Aline: Gostaria que a senhora começasse a explicar como foi o processo para a senhora se tornar professora da disciplina de Currículo aqui na faculdade de educação.

Professora x: Eu entrei aqui concursada para a disciplina de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Só que eu venho da UERJ. Na UERJ eu estudei no PROPED e fui aluna do grupo de currículo, do cotidiano, Nilda Alves, Elizabeth Macedo, Inez Barbosa, São grupos que trabalham já com currículo, é muito forte no Rio de Janeiro, no país é o grupo da UERJ de Currículo e lá eu já fui lidando muito com o currículo até pra minha dissertação de Mestrado. Eu fui estudar diários de uma professora, aí o que eu descobro que os professores estavam discutindo as políticas curriculares, mas elas não sabiam como encaminhar. Dali eu faço o Doutorado. Do Doutorado eu acabo estudando as políticas do Rio de Janeiro e como sempre têm as políticas curriculares, tem uma reação dos professores à política. Venho para a UFRJ, mas para a Avaliação e a avaliação não é desconectada de currículo. Elas são muito ligadas, uma depende da outra. Quando eu entrei aqui eu comecei com a disciplina de avaliação e me deram didática para cobrir, mas mesmo eu dando didática eu entrava mais em currículo. Aí eu

fazia a junção de didática com currículo, quando depois eu passei para a prática, passei um semestre trabalhando com prática, eu senti a necessidade de discutir com os alunos a forma como o currículo é desenvolvido. Até que eu pedi à Universidade que eu não queria dar mais didática e nem mais prática, só que na verdade eu queria mais que um semestre, eu queria currículo e fui para currículo. Toda vez agora que eu tenho duas turmas de avaliação, eu só fico com essas duas turmas de avaliação. Quando no outro semestre eu preciso cobrir uma outra disciplina, eu já peço currículo, porque conforme eu trabalhe com eles em currículo no 4º período, no 5º eu vou muito melhor desenvolver a lógica emancipatória de avaliação, que você só vai conseguir entender o que é uma lógica formativa, emancipatória de avaliação se você tem compreensão melhor de algumas questões sobre o currículo. Então agora eu sempre peço, como eu tenho redução 04 tempos por causa do PNAIC, eu sempre tenho um semestre, duas turmas e um outro semestre duas turmas, só em um semestre eu trabalho com as minhas turmas de avaliação e na outra eu trabalho com currículo e avaliação. Ficou bem melhor, pois quando eu vou mudar a disciplina de avaliação, eu consigo dar continuidade, mas com outras questões ligadas à avaliação abordando o currículo, Isso quando eu pego as turmas tanto que foram minhas, tanto com a da Regina. As turmas que discutem de certa forma historicamente o processo de currículo, é muito mais fácil eu trabalhar Avaliação.

Aline: Qual é o objetivo que a senhora considera mais relevante para trabalhar na disciplina currículo?

Professora X: Minha primeira vez na disciplina currículo foi fazer uma avaliação diagnóstica. Os alunos da avaliação, logo depois de pegar currículo, tinham uma reclamação, eles achavam currículo muito difícil, o currículo não fazia entender, eles não sabiam o que que era, no final eles me perguntavam o que era currículo? O que eu faço hoje. Primeiro eu trabalho com uma perspectiva histórica com eles, eu conto como o currículo se desenvolveu como campo de atuação, o que é o currículo. Depois vou desenvolvendo duas vertentes muito fortes no país, a vertente crítica e a vertente pós-crítica, desenvolvo com os alunos o que significa uma e o que significa outra. A forma de eu trabalhar varia de turma para turma. Por exemplo, quando eu vejo que o semestre está muito curto, muitos feriados e etc. eu dou uma adiantada na concepção histórica e vou pegando os conceitos e depois eu vou finalizando com uma aula que seja quase uma aula prática. Trago a teoria para pensar ação, reflexão, ação. Por exemplo, agora estou com uma turma assim, com muitos feriados e etc. O que eu fiz, comecei a mostrar para eles o que é um currículo tradicional, o que é um currículo crítico e o que é um currículo pós-crítico, vou mostrando como cada um vai entendendo a lógica de que cada um está defendendo, qual é a lógica que é possível trabalhar e agora vou pegar os materiais, livros de literatura, livros didáticos, depoimento de professora, que mostrem que esse currículo está no meu discurso e como a minha concepção de educação eu desenvolvo em um perspectiva curricular. Com os livros de literatura eles ficaram surpresos, pois os livros de literaturas são tão inocentes e que já tem uma lógica curricular, desde muito pequeno nós aprendemos com o depoimento das professoras, se elas vão trabalhar o currículo com o tradicional ou com uma coisa mais crítica e vou mostrando como a gente fica nesse jogo de sinuca. Porque o aluno não entende se você fica só na explicação do que é Currículo, ele fica e daí? Como vou desenvolver um currículo multicultural. Muitas vezes os alunos querem saber como implemento isso. Eu percebi que quando eu era mestrande e doutoranda é que os professores dizem assim: tá o currículo multicultural é importante, como é que eu faço isso? Só na celebração da história das crianças, como eu trabalho e avalio o material didático? Como é que eu

consigo desenvolver um texto com uma criança? O texto pode até ser bom se a minha concepção de currículo é tradicional, então eu tenho mesclado. Eu consigo fazer uma parte teórica e depois uma parte prática. Eu já começo mostrando alguns materiais, eu peço para analisar os materiais, eles veem a dificuldade de entender e fazer uma análise no material didático. Qual é a lógica sobre o conhecimento escolar e o que tem presente nisso. De turma para turma você tem um processo, um movimento diferente.

Aline: Às vezes há necessidade mesmo disso.

Professora X: é, por exemplo, você pega os livros didáticos que são para turma que eu vou fazer um trabalho a partir da outra semana estou fazendo um estudo pós-crítico com eles trazendo casos mas agora eu quero mostrar o material. Eu trouxe uma cartilha em que há todo o preconceito contra negro contra mulheres mas não diz assim tão claro fica nas entrelinhas do texto. Como eu reconheço que existe uma visão preconceituosa de gênero, etnia então eu vou trazer o material e trabalhar mas depende muito do calendário depende do tempo depende da turma. Eu acho assim: tem turmas que você consegue trabalhar mais o turno da noite é que por muitas vezes você tem que comprimir pois o horário é de 18:30 às 21:50. O turno começa às 19 horas quando dá 21 horas o aluno tem que ir embora pois mora longe para pegar o último trem. De turma para turma é um processo é um movimento e não dá o aluno tem uma dificuldade, não adianta você passar 300.000 mil textos, porque ele tem 300.000 textos de outras disciplinas para ler. Eu prefiro trabalhar o conceito oralmente e suscitar com eles o desejo de ler um texto, porque se eu for pedir para eles lerem e desenvolver o texto, eu vou ficar morrendo na beira da praia. Já trago o conceito e trabalho bastante, aí muitos deles passam a lerem os textos, entendeu? É o processo! Se eu não trabalho com o aluno, aí eu acabo de ser contraditória ao que defendo.

Aline: Sua fala foi bem clara, mas eu quero saber agora o que a senhora espera alcançar na disciplina?

Professora X: A compreensão do que seja currículo. Porque se nós trabalhamos ele só teoricamente, a gente está formando um professor com uma formação muito rasa. Eu considero a avaliação, claro vou puxar a brasa para a minha sardinha, mas o currículo é a espinha de uma formação para professor, isso eu vivi dentro da vida acadêmica e quando eu vou pesquisar, me torno mestranda e doutoranda eu vejo como é difícil para o professor e aonde o professor é, entre aspas, vendido pela secretaria de educação e pelas políticas através do currículo, porque pode te convencer que você está fazendo a melhor coisa do mundo, na verdade você está produzindo um currículo mais tradicional do que nunca. Você está sendo enganado, mas a propaganda enganosa é a que leva. Fazer que eles entendam esse conceito e que eles cheguem um dia lá no campo. Minha perspectiva é que todo pedagogo que está sendo formado por aqui, boa parte, assume inclusive matrículas no serviço público, aqui tem um pedagogo de formação muito boa, ele chega na escola pública, mas ele precisa saber o que é Currículo. Por que aonde que tem a venda maior do currículo? Na escola pública. É lá que você vê como é negociado, a escola privada não vai abrir mão nunca. Ela vai ser sempre tradicional, a gente sabe que escola privada vai continuar com esse currículo por muito tempo. Na escola pública, o espaço é público, você está trabalhando com segmentos populares. Se esse aluno vai e passa, pelo menos ele tem uma formação boa. Para mim a espinha dorsal da escola é o currículo.

Aline: Como é o programa da sua disciplina?

Professora X: A ementa também sofre transformações. Tenho muito com base o que aplico na disciplina de avaliação, por exemplo, já consegui dar Boaventura de Sousa Santos em uma turma, em outra eu já tenho um grupo mais lento, depende muito do turno e da turma. Depende muito dos horários, do calendário tem uma série de variações. No caso de currículo eu tenho um movimento muito próprio, a turma vai se envolvendo. Quando você está desenvolvendo currículo, nós estamos hoje com as Universidade sendo ocupadas, mas o que significa isso? Uma briga dos alunos por um projeto de currículo. Os alunos aqui da Pedagogia trazem essa problemática, então você muda a ementa. Quando você está discutindo ensino médio, o que é o estudante hoje? Aí parece na internet uma menina chamada Ana Julia e ela fala de um projeto de educação, os alunos chegam falando do vídeo da Ana Julia. A aula vai mudando, de acordo com as coisas, porque se eles acabam sendo mobilizados eles aparecem na Universidade e aí é a hora de ele se desenvolver. A aula que nós desenvolvemos a fala da Ana Júlia nós acabamos a aula muito tarde, nós acabamos 11:30 da manhã o previsto era 10:30, nós discutimos o que é uma ocupação, porque o aluno está ocupando e não quer a PEC, porque eu também vou ser afetado, se você olha, está discutindo currículo o tempo todo, não é uma coisa, depende como cada um vai desenvolvendo. É um movimento bonito, não sou uma Freiriana, mas é uma forma que eu fui aprendendo a lidar com a minha inserção em currículo me ajudou muito. Me aproximo muito mais do aluno do que antes. Uma charge na internet, no Facebook, eles trazem: professora, viu a charge que saiu? Eles estão começando a ficar com uma percepção mais sofisticada. Eu acho que é esse o intuito da disciplina, fazer o aluno da Pedagogia ficar sensível, senão o que vai acontecer, nós podemos formar outros Pedagogos que podem cair em armadilhas perigosas, é bom a gente alertar eles para isso.

Aline: Gostaria que a senhora pudesse falar um pouquinho da metodologia de trabalho adotada ao longo da disciplina Currículo.

Professora X: Uma coisa que eu gosto, a Universidade tem uma característica própria, ela gosta de dar um texto para o aluno ler e desenvolver um conceito. Como eu vim da escola básica, eu fiz outro processo. Eu gosto de ir à frente primeiro, desenvolver o conceito, eu faço aquela aula expositiva, pontuo, quando tem um Datashow a gente agradece, quando não tem eu vou de quadro mesmo. Eu pontuo e ali eu desenvolvo o conceito e com a participação deles. Em geral eu coloco sempre uma indagação coloco um conceito e pergunto: E daí? A minha ideia é que eles falem, na próxima aula eu falo qual é o texto foi esse e tal. A minha ideia é que eles procurem o texto por iniciativa própria. Eles estão acostumados a lerem um texto para desenvolver, eu fico muito preocupada, porque eles não leem e estão ficando cada vez mais com dificuldades para interpretação e muitos ficam calados, porque assim, não li, então não participo. Eu prefiro fazer o inverso, eu lanço o conceito, explico e quero ver se eles entenderam e querem participar e depois eu sugiro o texto. É uma forma de garantir a participação dos alunos. Uma outra lógica é trazer algum outro tipo de material que possa servir de análise, de aprofundamento, porque só o conceito, não ajuda. Eu trouxe uns recortes de revista que eu sempre recebo, soltei e distribui pela turma. É uma revista que aborda experiências bem-sucedidas. Eu peguei várias reportagens e mandei eles analisarem e ver se ali tinham alguma lógica de currículo e qual lógica de currículo tinha. Eu fiquei surpresa que os alunos estão percebendo que haviam lógicas e um hibridismo uma mistura de lógicas, mas que a professora mostrava o que ela estava fazendo e quando ela

pontuava uma percepção de um conceito de currículo. Os grupos debatiam muito, fluiu, foi uma aula ótima. Eu acho que esse é o caminho. Você fazer com que o aluno se torne, ao mesmo tempo que ele é aluno, precisa desenvolver a ideia que o professor é pesquisador. Essa é uma metodologia, eu não posso avaliar como currículo aula expositiva somente, mas eu gosto muito de levar algo para que eles analisem, um estudo de caso, depoimento de uma professora, uma publicação em alguma revista, que mexa com eles, que façam aprender o que está ali, que eles criam uma percepção a partir de dado conhecimento.

Aline: Como é o processo de avaliação de aprendizagem na disciplina?

Professora X: Eu trabalho nesta lógica, a minha própria prática me aproxima de uma perspectiva pós-crítica, saber quem são os alunos, como eles fazem para chegar aqui 07:30, alguns estão cansados. O que eles consideram importante e assim vai, quero conhecer o aluno mesmo. Se eu fizer uma prova estou quebrando tudo que desenvolvi na disciplina. Em geral eu peço que eles tragam um trabalho, uma proposta de análise também, com grupos até quatro, eles já amadurecerem e trabalharam em outras análises nas disciplinas anteriores e já aprenderam a lidar com grupos. A partir daí eu faço a avaliação, eu faço essa avaliação duas aulas antes da última, porque eu gosto de dar uma devolutiva sobre como cada grupo foi mostrando uma percepção e como interpretou e eles ainda se colocam mais aí. Não entro na disciplina com a ideia de reprovar, como eu trabalho com avaliação e trabalho com avaliação formativa no semestre seguinte, no 5º eu vou ter que trabalhar com avaliação formativa, lógica emancipatória e vou defender essa lógica formativa, então se em currículo eu não for coerente, como é que na outra disciplina vou defender a avaliação. Em geral eu trabalho em grupo, pois me chama a atenção a participação. Quando eu vejo no texto a defesa de argumentação deles, aí eu falo, essa turma aprendeu. No final eu faço um apanhado com todos os trabalhos, mostro como a turma interpretou, se a turma cresceu ou não em como entro e como saiu da disciplina, vou mostrando isso para eles, isso é o currículo. Eu vou entendendo como eles lidam com o conhecimento escolar, na última aula o debate é isso como nos apropriamos da ideia de conhecimento escolar, para currículo, isso é fundamental, então é por aí que eu vou na avaliação, eu não faço prova, é uma lógica mais de interação.

Aline: Qual tem sido a Bibliografia utilizada na disciplina?

Professora X: Bom, fundamentalmente, a básica mesmo o livro do Tomaz Tadeu, Documentos de identidade, Há quem faça críticas ao livro, mas ninguém pode negar que ele faz uma excelente sistematização de currículo. Tem uma outra coisa também importante, ele tem uma lógica de trabalhar historicamente o desenvolvimento de Currículo, eu mostro como foi o tradicional, vou pegando todas as vertentes que estão ali, depois eu vou para a crítica e pego todos os autores da crítica e depois vou para a pós-crítica, então o aluno sabe início, meio e fim. Para mim esse desenvolvimento com a vertente histórica ajuda muito o aluno a compreender porque que foi mudando. Quando eu pego uma turma com uma perspectiva histórica, é muito mais fácil lidar com a disciplina de avaliação, então eu pego o Tomaz Tadeu.

Como eu disse a você eu vim da UERJ. há referenciais que são fundamentais, tem o grupo da Nilda Alves que estudam o Currículo pela lógica do Michel Certau, que vai falar das práticas estratégicas, não é que eu trabalhe o Michel Certau, mas fazer o aluno entender as estratégias e as práticas dos professores. Tem o Santomé com uma

abordagem que significa um currículo emancipatório, é um autor muito atual e tem me ajudado muito. O Giroux, como o Giroux vem trabalhando e tem também aqui na Universidade, os textos do Antônio Flavio, ele vai explicar muito bem a ideia de apropriação do conhecimento escolar, essa base ela me ajuda muito. Tem também a Elizabeth Macedo ou a Alice Casemiro, pois elas são um pouco próximas na concepção, mas o que eu pego delas, a histórias da disciplina, falar de interdisciplinaridade, para que os alunos possam entender eu preciso recorrer a esses grupos. Quando vou explicar ciclo eu uso a Elizabeth Macedo, ele tem uma base de Currículo pós-crítico muito forte, eu preciso da Elizabeth Macedo para quando ela trabalha com os tempos diferentes de aprendizagem, mas o referencial forte é o Tomaz Tadeu. O aluno precisa de uma base e o Tomaz Tadeu sistematiza.

Aline: Qual a dificuldade que a senhora tem encontrado no ensino da disciplina Currículo?

Professora X: A própria Universidade, porque quando você vai discutir eles dão conta que estão dentro do currículo tradicional, a Universidade reproduz muito um Currículo tradicional, eles começam a questionar a própria formação deles e aí você tem que ter um jogo de cintura para não ser antiética com os outros colegas, para não recrimina-los. Se nós já discutimos o conhecimento escolar com tanta propriedade até agora e você tem estudos sofisticados sobre isso, porque ainda reproduzimos o currículo tradicional em pleno século XXI em uma Universidade Federal. Porque não temos um laboratório de currículo que debata isso com os alunos, porque nós que estamos na melhor Universidade do país não temos um espaço para ampliar isso. Os alunos questionam o conceito, porque a Universidade trabalha deste jeito, pois aqui aprova e legitima todo o currículo tradicional, eles são controlados por horários, eles não podem falar nas aulas, eles têm que ler um texto e dizer o que entendeu, mas eles não podem participar muitas vezes quando o texto está sendo explicado, eles muita das vezes não tem clareza do conceito, eles não têm uma análise sobre esse conceito, eles não entendem o porquê daquele texto. Não faz sentido! Eles não sabem o porquê de cursarem aquela disciplina, sabem porque decoraram, fizeram uma prova, mas eles não sabem o que aconteceu. Eles questionam a própria informação, aí você tem saber segurar esse sujeito, fazer eles pensar quando eles forem professores. Esse é o dilema, quando eles constatarem que estão com um currículo de 1930, não é porque você dá um texto de um autor atual que você está produzindo conhecimento. É uma Universidade que mantém lógicas muito tradicionais e se gaba por isso. Você está formando que Pedagogo? Para quem? Você entra em crise. Que instituição é essa? A Universidade precisa atentar para disciplina e tomar muito cuidado com essa disciplina, pois é a “espinha” da escola. Hoje os alunos não se interessam pelo conhecimento escolar, por quê?

Aline: Quais aspectos positivos você tem alcançando ao longo da disciplina Currículo

ProfessoraX: O amadurecimento do professor universitário, muitas das vezes ficamos na nossa disciplina fechadinhos, quando você ouve essa voz do aluno, você pensa, não quero formar um pedagogo deste jeito com um amadurecimento profissional. Se você vai trabalhar Currículo pós-crítico, você quer um aluno que dialogue com as culturas, um aluno que respeita as individualidades, você tem que ter um debate sobre formação formativa. Para mim um Currículo, você tem esses conceitos da apropriação do conhecimento escolar que quando você desenvolve avaliação, didática, pratica você não vai reproduzir logo. O Currículo para mim é a espinha dorsal, a lombar, toda e completa.

Ela que vai te dando o caminho para a avaliação, pratica. Só que é uma disciplina que muitas vezes pode se tornar uma disciplina administrativa.

Aline: Quais questões você gostaria que mudasse no curso de Currículo de Pedagogia? Você falou um pouco deste pensamento da faculdade, mas se você tiver outra coisa.

Professora X: Tinha que ter uma equipe de Currículo, eu acho que são duas turmas por ano, esse ano estou eu e a Regina Céli, nós percebemos um certo equilíbrio. Tem alunos que são muitos fofoqueiros. Tem alunos que estão na minha turma de avaliação, mas estão fazendo disciplina com a Regina, eles percebem a proximidade do discurso.

O Currículo deveria ter um grupo de pesquisa forte na UFRJ, ele tem, mas o grupo de Currículo estuda História, estuda disciplinas do 6º ao 9º ano, nós não temos um grupo de Currículo para as disciplinas do 1º segmento do Ensino Fundamental. O que falta ainda na Faculdade de Educação da UFRJ em relação ao Currículo é um grupo se constituir como pesquisadores de Currículo na Escola Básica, nos primeiros anos do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

Aline: A senhora acha que isso é um problema de organização da faculdade?

Professora X: Eu acho que talvez a seleção dos grupos para Currículo, por exemplo, teve a disciplina de avaliação, eu fui concursada para avaliação, quem foi concursada para currículo, muitas vezes não se aproxima. A gente tem a Ana Ivenicki, ela trabalha com a lógica multiculturalista e também vai dar um bom suporte, ainda assim eu sinto falta de chegar na Escola Pública. Eu acho que teríamos professores muito bem se eles abordassem isso. Há uma ausência desse grupo e nos publicarmos sobre isso e falar sobre a escola pública nos primeiros anos da Escola Básica na UFRJ. Porque nós estamos formando Pedagogos, mas estão voltando muito o Currículo para a licenciatura. É muito contraditório. A disciplina de currículo me deu uma maturidade para pensar como nós formamos o Pedagogo que mal entende de Currículo, ele conhece aqui e ali, mas não fecha um conceito, isso para nós é um grande risco. Estamos formando cada hora um pedagogo sem ter a noção de um Currículo e conhecimento escolar. Se você não sabe a concepção de conhecimento escolar, se você não entende o que é identidade e subjetividade, isso cria mais distanciamento da Escola Básica.

FE

ANEXO 06-Transcrição das questões abertas do questionário aplicado ao corpo discente

Achei que minha participação foi boa, mas poderia ter sido melhor. Algumas coisas que não ficaram muito claras pra mim até hoje, eu poderia ter aprofundado um pouco mais na época, já que a professora sempre foi muito atenciosa com os alunos e estava sempre disposta a tirar as dúvidas de todos.

Participativa de forma moderada pois o tema da disciplina, em si já é bem complexo mas de grande valia para o conhecimento enquanto educadora.

Procurava ler os textos, mas sempre tive dificuldade de falar em público. Nas aulas eu exercia a problematização comigo mesma, mas sem me expressar publicamente.

Percebi que, ao passo que os alunos formulavam suas questões, significava que pontos do texto deveriam ser revisados/reescritos para melhor entendimento do leitor. Isso acontecia de fato, e a professora sempre se preocupou em responder as questões mais relevantes que iam surgindo. Nesse sentido, foi uma experiência única e muito gratificante ter participado de algo do gênero, sendo uma espécie de termômetro numa produção acadêmica como essa.

De bastante relevância, uma prática diferente, onde a construção parte também dá visão dos licenciandos. O que, ao meu ver, é bem interessante tanto para o professor, quanto para nossa formação. Seria bom que tivéssemos o retorno quando o livro fosse publicado, pois o que talvez na época não fizesse sentido para alguns, hoje faça.

Participei ativamente da aulas.

Percebi que a docente sempre nos colocou no centro da produção de seu livro, com isso, participei ativamente dessa produção, seja fazendo perguntas ou com pontuações em relação aos textos.

Minha participação foi boa

Participação cooperativa.

Ativa

Minha participação foi razoável. Ainda que não falasse em todas as aulas, prestei atenção e interagi nas propostas.

Importante, pois a escrita do livro poderia ser modificado mediante nossas indagações.

Não contribui muito, devido a minha timidez

Percebi que a professora regente da turma sempre acatava de forma reflexiva as nossas perguntas e comentários sobre o livro, dos mais simples aos mais complexos.

Não sei

Pelo interesse da professora em problematizar as questões dos alunos.

Nos momentos em que a professora dava o retorno com as respostas aos questionamentos, me sentia contemplada na construção do livro. Contribui o máximo que pude, de acordo com a minha disponibilidade de tempo para realizar as leituras dos textos e levantamento de questões.

Apesar de saber que o livro estava sendo escrito eu não percebi de forma clara esta minha/nossa participação na sua construção. O fato de eu não ter visto qualquer revisão no texto provocada pelas questões da turma me fez algumas vezes pensar se "o livro" não seria apenas uma inteligente estratégia para nos motivar. De qualquer forma, construindo ou não, o modelo de aula adotado foi muito estimulante e prazeroso, o retorno às nossas dúvidas, as discussões em grupo e a vasta cultura da professora fizeram da disciplina um sucesso.

A professora perguntava sempre sobre o texto e nos falávamos sobre os pontos fortes e as duvidas que tínhamos.

Acredito que com as questões apresentadas sobre os textos, e o seminário apresentado sobre o currículo do Ensino Médio, onde foram apresentadas entrevistas de profissionais que trabalhavam de alguma forma com esse tipo de currículo.

Colaborativa

O livro é bem construído e te instiga a ler mais fazendo com que você procure participar mais das aulas lendo na íntegra e elaborando a questão

Através das leituras e a proposta de elaborar questões fez com que pudesse interagir mais com as aulas e elaboração do livro, a professora sempre nos deixava sob aviso que a nossa contribuição era importante para a construção deste.

Senti-me muito envolvido buscando questionar o máximo possível e auxiliando com debates em sala e aprendendo com eles.

Não sabia que um livro estava sendo elaborado. Gostei demais da disciplina coma a professora que fiz Monografia com ela tbm.

Fiz diversos questionamentos sobre a estrutura e conteúdo dos textos e dei sugestões necessárias e pertinentes.

Acredito que lendo os textos e me esforçando para elaborar alguma questão e com reflexões durante a própria aula levantadas para a professora.

Minha participação foi com as questões elaboradas em aula e a partir dos comentários em aula.

lembro que algumas vezes a professora Regina Celi reelaborava seus textos dependendo da reação da turma (dificuldade na leitura, compreensão, entre outros) Houve algumas situações que eu fazia observações quanto algum erros de digitação.

Acredito que elaborei de alguma forma, mas poderia ter me aprofundado mais no debate.

A LEITURA PRÉVIA DOS TEXTOS COM O OLHAR CRÍTICO, NO SENTINDO DE QUE DEVIA FORMULAR UMA QUESTÃO E/OU COMENTÁRIO, FAZIA O DEBATE DE SALA DE AULA TER MAIS SENTIDO PARA MIM. A possibilidade de conversar com a autora do texto forma a contribuir para a leitura ser mais clara trouxe a responsabilidade de favorecer o conhecimento dos futuros leitores do livro.

penso que a participação dos alunos foi importante para a professora identificar como os alunos entendem "o que é currículo" e como esse conhecimento pode dialogar com a prática dos futuros professores.

Acredito que levantando questionamentos acerca dos textos e participando ativamente das aulas.

Entendo que participei conforme esperado, lendo os textos antecipadamente e realizando as atividades propostas. Me esforcei na elaboração das questões tanto no sentido da problematização dos textos quanto do esclarecimento de eventuais dúvidas. Acredito que muito da participação se deve ao meu interesse pelo tema da disciplina e pela abordagem filosófica enfocada em muitos momentos.

Muito interessante participar do início da construção desse processo, a Professora Regina Celi, nos faz entender currículo para além daquilo que pensamos que seja, alargando nossos horizontes com visão mais crítica e responsiva.

Acredito que minhas colocações em sala, assim como as questões que elaborei devem ter ajudado a dinamizar e visitar certas ideias.

Eu procurava não faltar as aulas e elaborar as questões, acredito que a disciplina me acrescentou muito e eu elaborei questões pertinentes. Minha participação foi a melhor possível, rs. Minha participação foi constante na construção do livro.

À partir das questões que surgiram durante as aulas, nas leituras dos textos nas discussões etc.

Tive uma facilidade em participar de todo o conjunto de planejamento das aulas com os diálogos dos textos e as apresentações dentro de sala de aula.

Eu achei que as aulas foram complexas no sentido da elaboração do livro, os textos em cima da hora; era tudo "novo", tanto que iria sistematizar os conteúdos; reação da turma; tudo isso impactou nas aulas.

Considerarei importante, pois vi o esforço da professora em apresentar leituras que pudessem ser de fácil compreensão para os alunos. Além disso, a oportunidade de fazer perguntas acerca do texto foi uma estratégia pedagógica eficaz. Não só perguntávamos, mas também respondíamos em grupo e isso possibilitou um ambiente de aprendizagem mais efetivo. Os textos tinham certo grau de complexidade, no entanto com a explicação em sala de aula, compreendia com maior clareza.

Sempre me esforçava para ter as leituras em dia, porém nem sempre compreendia os textos por um todo (a maioria) compreendia melhor nas aulas, durante, as explicações (maravilhosas) da professora. Nunca fui participativa (verbalmente), apenas precisei de muita atenção e disciplina pois encontrei muita dificuldade nos textos e nas perguntas. A disciplina foi muito produtiva e importante para minha formação. As aulas foram bem dinâmicas e bem divertidas.

Não percebi

Minha participação foi neutra durante a disciplina. Apesar de ter lido, os textos e ter elaborado as questões, não fui muito de participar das aulas com diálogos. A disciplina de Currículo foi bastante proveitosa, e com ela pude entender melhor o que é currículo e suas funções na educação.

Percebi a participação na construção deste livro a partir das questões que eu e toda turma trazíamos nas aulas após a leitura proposta da disciplina. E as questões levantadas colaboravam para aprimoração do livro, pensando no leitor e nas dificuldades que os alunos de graduação traziam.

Percebi minha participação ativa e muito importante. É possível indicar que essa disciplina me possibilitou problematizar minhas práticas acadêmicas, enriquecer minha pesquisa que desenvolvo no Laboratório que faço parte e a refletir sobre minhas ações, enquanto pedagoga docente em formação. Minhas reflexões contribuíram efetivamente, a partir de minha trajetória acadêmica e pessoal, na medida em que nos permitiu problematizar categoricamente este campo e conceito: currículo.

A dinâmica da construção do livro foi maravilhosa! Me senti parte dele desde o início, os textos conversavam com a gente, era de fácil entendimento o que facilitava e aumentava a nossa participação geral mesmo. Acho que tudo nas aulas contribuíram para que a gente (os alunos) fizessem parte dessa construção.

Contribuí a partir de questões que podem problematizar a disciplina, sendo algumas questões consegui entender bem. E a partir das discussões em aula, seminários e tudo isso engloba a participação de alunos.

Acredito que devido aos textos em sua maioria serem de fácil compreensão ficou muitas vezes difícil elaborar uma questão por texto. Os textos eram muito esclarecedores. Concluo ressaltando que as aulas foram ótimas e proveitosas devido a excelente professora que ministrou a disciplina com sabedoria a fim de fazer com que todos compreendessem o real motivo e a importância de se entender sobre o currículo.

Foi uma excelente disciplina, um livro bem construído com uma temática que me interessa. Penso que a escrita "leve" do livro contribuiu para a compreensão do conteúdo, que apesar de complexo é fundamental para estudantes de graduação. Situa a discussão epistemologicamente o que considero fundamental para o entendimento. Acredito que tenha tido uma participação ativa e interessada, buscando esclarecer dúvidas e trocando com os demais colegas da turma.

Interessada e encantada com a gama de conhecimento explodindo de dentro da mente da professora. Para escrever tudo aquilo. Penso que ela deveria ser uma professora eternizada, não morrer nunca, pois com ela se perderia muito a se aprender. Que possamos ter esse capital cultural, que as novas turmas possam viver um olhar de currículo tão próximo ao que aprendi.

A MINHA PARTICIPAÇÃO SE DEU DE FORMA EFETIVA E PARTICIPATIVA, A MODO DE CONTRIBUIR PARA UM BOM APROVEITAMENTO DE QUESTÕES RELEVANTES QUE ACOPLARAM A DISCIPLINA, JUNTAMENTE COM AS DISCUSSÕES QUE ENVOLVERAM O GRUPO E O DOCENTE.

As metodologias, a didática da professora e os trabalhos em grupo favorecia a participação dos alunos e fazia a aula mais dinâmica. Acredito que isso além de

contribuir para uma aula mais leve no sentido de não sentir aquele peso da obrigação de estar na aula, além de fazer uma construção de conhecimento para todos e com todos.

Acredito que todos os diálogos dentro da sala de aula, assim como as perguntas, as exposições de dúvidas, sanadas de imediato pela professora foram capazes de inspirar e construir toda ideia do livro. Fui participativa com a turma e com certeza a partir disso a professora elaborou o livro didático, tendo como norte o grande diálogo do professor com o aluno.

Mediana

Acredito que contribuí de forma positiva na construção do livro, uma vez que participei ativamente das aulas contribuindo, tirando dúvidas e contribuindo com as discussões.

A construção do livro tornou nossas aulas dinâmicas, possibilitando uma criação do grupo sobre o tema. o que nos fez imersar no ambiente da área de currículo. Poder ler os textos, questioná-los e ter a resposta a essas questões tornou a aprendizagem significativa.

regular, pois participei sempre e fiquei envolvido com os temas do curso. Ou seja, é algo que levarei para minha vida profissional.

Não colaborei muito durante os debates, pois preferiria ouvir, à me manifestar oralmente. Mas, tentei colocar na escrita, as apreciações da temática das aulas.

Participei bastante.As aulas eram ótimas.

ANEXO 07- Fluxogramas do currículo vigente antes de 2008. (três habilitações: educação infantil, séries iniciais e magistério das disciplinas pedagógica)

07- Fluxogramas do currículo vigente antes de 2008. (três habilitações: educação infantil, séries iniciais e magistério das disciplinas pedagógica)

LISTA DE APÊNDICES

1- Roteiro da entrevista semi-estruturada aplicada à Professora de Currículo

Como foi o processo para se tornar professora da disciplina de Currículo aqui na faculdade de educação;

Qual é o objetivo que você considera mais relevante para trabalhar na disciplina Currículo;

O que você espera alcançar na disciplina;

Como é o programa da sua disciplina;

Gostaria que você pudesse falar um pouquinho da metodologia de trabalho adotada ao longo da disciplina Currículo;

Como é o processo de avaliação de aprendizagem na disciplina;

Qual tem sido a Bibliografia utilizada na disciplina;

Qual a dificuldade que você tem encontrado no ensino da disciplina Currículo;

Quais aspectos positivos você tem alcançando ao longo da disciplina Currículo;

Quais questões você gostaria que mudasse no curso de Currículo de Pedagogia.

